

UNIVERSIDADE DE LISBOA



RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O recurso à metacognição no ensino profissional:

O conto tradicional no módulo das Artes do Espectáculo

MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS

Ana Sofia Romão Louro

2011

Índice

I INTRODUÇÃO	2
1.1 Contexto do estudo	2
1.2 Definição do problema.....	4
1.3 Pertinência e limitações do estudo.....	6
II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
2.1 A importância do ensino artístico.....	8
2.1.1 A criatividade	9
2.2 A metacognição	12
2.2.1 A auto-avaliação regulada.....	15
2.3 O portefólio no contexto da investigação artístico-narrativa	23
III ENQUADRAMENTO DA UNIDADE DIDÁCTICA	25
3.1 Caracterização da escola e da turma.....	25
3.2 Ensino Secundário: Curso Profissional Técnico de Apoio à Infância	27
3.2.1 Disciplina: Expressão Plástica.....	29
3.2.2 Módulo: Artes do Espectáculo	30
3.2.3 Objectivos de Aprendizagem	30
3.3 Concepção do projecto pedagógico “Contos tradicionais”	35
3.3.1 O Conto tradicional.....	36
3.3.2 Competências a desenvolver	37
3.3.3 Âmbito dos Conteúdos.....	38
3.3.4 Metodologia de ensino/aprendizagem.....	39
3.3.5 Avaliação	39
3.4 Concretização do projecto pedagógico	40
IV. CONCLUSÃO	50
Referências bibliográficas	54
V. ANEXOS.....	59
Anexo I - Imagens do Colégio.....	II - IV
Anexo II - Imagens dos trabalhos das alunas.....	V - IX
Anexo III - Material de apoio.....	X
Anexo IV - Grelhas de avaliação.....	XI - XII
Anexo V - Exemplo de uma planificação de uma aluna.....	XIII
Anexo VI - Elementos para a visita de estudo.....	XVI - XVII

I INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende ser uma reflexão sobre a prática do ensino artístico e da sua importância na construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente.

Começarei por evocar questões que considero essenciais no ensino, como a educação artística e as estratégias metacognitivas, apresentando algumas ideias que serviram de base para a minha reflexão, para depois dar a conhecer o estabelecimento de ensino onde lecciono há cinco anos, e o trabalho prático que desenvolvi com as minhas alunas no âmbito do módulo de Artes do Espectáculo inserido no Curso Técnico de Apoio à Infância.

Este estudo foi feito com o intuito de melhorar a minha prática pedagógica, aprendendo com autores de referência e fazendo a minha auto-reflexão.

No percurso da disciplina de Introdução à Prática Profissional IV, inserida no Mestrado em Ensino de Artes Visuais, foi pedida a elaboração de um Relatório Final, partindo da observação de aulas dadas por mim e assistidas pelo professor cooperante que apresentou o seu parecer no final do acompanhamento.

A abordagem destas questões tornaram-me, efectivamente, consciente da necessidade de contribuir para a mudança dos métodos de ensino.

A expressão plástica contribui para o desenvolvimento humano, uma vez que permite colocar em jogo as faculdades de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto. Se o objectivo da educação é levar o homem, quer individualmente, quer como membro da comunidade, a praticar acções que afectam o meio positivamente, então é fundamental o desenvolvimento da faculdade criativa. É necessário desencadear uma mudança no sistema de ensino actual para que a educação artística se vá transformando numa preparação activa para a vida. É importante começar a utilizar, logo nos infantários, métodos de ensino que estimulem actividades construtivas e criativas.

Através da observação directa das aulas, foi possível retirar conclusões que serviram, fundamentalmente, para saber como age um professor preparado e também para dar lugar a uma auto-avaliação do desempenho que culminou num maior autoconhecimento e, conseqüentemente, numa melhoria das práticas pedagógicas.

1.1 Contexto do estudo

Numa sociedade baseada na informação e comunicação, em constante mudança, a educação tem um papel extremamente importante na formação dos alunos que protagonizam essa evolução.

Hoje em dia, a evolução do conhecimento e da tecnologia processa-se a um ritmo muito rápido, como tal, temos de preparar os nossos alunos de modo a poderem acompanhar essa evolução. No entanto, devemos ter consciência que a educação é uma tarefa que não cabe só ao professor, deve ser partilhada e responsabilizada não só pelos diferentes agentes educativos como os pais, os professores e os auxiliares da acção educativa, como também por instituições, tais como, o governo, as autarquias e outras instituições não governamentais.

Constatamos que existe uma maior necessidade de ajustar a escola às necessidades da realidade e do meio onde se insere. Com o novo paradigma educacional, a escola é um lugar de decisão, promotora de mudanças sociais e também um espaço de diálogo cooperante entre os vários actores (encarregados de educação, técnicos, professores e alunos), promovendo o desenvolvimento do aluno.

Actualmente, face ao ritmo rápido de desactualização e valorização de alguns conhecimentos, a criação de novos saberes exige ao indivíduo competências que lhe permitam resolver problemas, procurar soluções inovadoras e adequadas aos diferentes contextos. Estas mudanças implicam uma grande flexibilidade e mobilidade intelectuais que permitam a apropriação e a reconversão dos conhecimentos face aos problemas que nos vão surgindo e que teremos de resolver. Surge, então, na escola a necessidade de ensinar os alunos a aprender a aprender, aprender a fazer e a aprender a resolver, a necessidade de criar contextos educativos onde se estimulem aprendizagens significativas e ainda a necessidade de avaliar, não apenas as respostas, mas também os percursos que levam e conduzem a essas respostas. Os alunos precisam de ser autónomos e de saber procurar as soluções para os seus problemas na escola e mais tarde na sociedade.

O conceito de metacognição foi desenvolvido por Flavell (1976) e tornou-se significativo para a educação quando se começou a compreender e a reconhecer as suas implicações em contexto escolar. Este conceito implica que o indivíduo conheça as suas potencialidades, as suas limitações e as estratégias para executar melhor as tarefas que lhe são propostas. Por conseguinte, a escola deverá privilegiar as estratégias metacognitivas, indo ao encontro do protagonismo que os alunos devem ter no processo da aprendizagem, contribuindo para o sucesso educativo, para a sua autonomia e responsabilidade.

A turma, que esteve no centro do estudo apresentado, pertence ao Curso Técnico de Apoio à Infância, com alunas de idades compreendidas entre os 17 e os 21

anos e que se encontram a trabalhar num estágio curricular. Pretendeu-se mostrar a estas alunas uma *escola-reflexo* de um mundo em transformação, tal como os alunos o reconhecem. Por isso, o ensino não pôde ser unidimensional, valorizando demasiado uma vertente cognitiva, lógico-matemática e curricular, em detrimento das realidades com que, efectivamente, as alunas se confrontam. O esforço foi no sentido de recorrer a metodologias acordadas *inter pares*, para incutir nas alunas o gosto pelo saber, pela aprendizagem, de forma voluntária, não competitiva, preparando-as para o mundo profissional.

O Currículo alternativo deste Curso permitiu uma gestão flexível e a implementação de estratégias de modo a desenvolver a sua relação com a comunidade, para garantir a sua integração nesta.

A multidisciplinaridade foi um recurso utilizado que permitiu o encadeamento e inter-relacionamento de todas as disciplinas e professores.

1.2 Definição do problema

Os educadores e investigadores, preocupados com o sucesso escolar do aluno, procuram compreender e indicar como fazer para que os alunos aprendam mais e da melhor forma. Porém, no decorrer de muitas décadas, o olhar dos investigadores tem variado o seu foco de atenção, e as teorias propostas e explicações encontram-se imbricadas num constante vai e vem entre o individual e o social.

No início do século XX, a ênfase era dada às atitudes individuais necessárias ao sucesso escolar. Nos anos 60, a atenção deslocou-se para o meio social, as pesquisas eram direccionadas para os factores relacionados com o meio e com as interacções adulto-criança e criança-criança. Nos anos 70, existiu uma nova perspectiva de análise em termos de aprendizagem e desempenho escolar: a metacognição. Nos anos 80, assistiu-se a um retorno sobre a responsabilidade pessoal e o individualismo. O aluno era considerado como actor e co-responsável da sua aprendizagem. De acordo com essa abordagem, tanto as interacções sociais como a actividade individual (de consciência de si enquanto aprendiz) são importantes para o sucesso escolar.

Desde que Flavell propôs uma definição do conceito de metacognição, ela tem suscitado um interesse considerável, em particular no domínio da educação, apesar de a sua complexidade dar margem a diferentes leituras. Diversas razões têm, sem dúvida, favorecido a atracção dos investigadores para esse tema (Nöel, Romainville, Wolfs, 1995). De acordo com Nöel (1977), uma razão para esse facto é que a pesquisa sobre a metacognição inscreve-se no âmbito da psicologia cognitiva, na qual

a actividade mental do aprendiz é considerada como objecto de pesquisa em si. Os investigadores, interessados nas condições de transferência dos processos cognitivos superiores, têm evidenciado o papel importante da metacognição a esse nível. Uma outra razão, considerada por Nöel, relaciona-se com as mudanças observadas nas práticas educativas e nos objectivos a serem alcançados. O interesse pela metacognição, segundo esta autora, está vinculado às práticas de auto-avaliação, evidenciando o papel activo do aluno no processo de avaliação: “ parece que um melhor conhecimento de si, dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos, constitui uma contribuição essencial da auto-avaliação” (Nöel, 1997). É nesse sentido que compreendemos a relevância de efectuar uma pesquisa que requer a participação activa do aluno no seu próprio processo de aprendizagem.

O aluno não deve saber, apenas, o conteúdo mas, sobretudo, saber pensar. “Quem sabe pensar, entretanto, não faz por fazer, mas sabe por que e como faz “. Isso significa que, sabendo pensar, o aluno é capaz de compreender o seu próprio processo cognitivo e de encontrar justificativos e procedimentos adequados para obter maior êxito na sua aprendizagem.

Assim, cabe ao professor conduzir o aluno a obter autonomia no processo ensino-aprendizagem. A autonomia relaciona-se com o saber pensar. É um fenómeno que ocorre a partir das relações sociais, se o professor precisa de orientar o aluno de maneira a tornar-se uma pessoa autónoma, é preciso que reestruture a sua prática pedagógica. Dessa forma, o objectivo do professor será levar o aluno a construir o conhecimento e não simplesmente o ensinar, pois só aprende, quem constrói. No entanto, para que essa autonomia se concretize, é primordial que o aluno consiga reflectir sobre o seu processo cognitivo, sobre a sua forma de aprender, sobre as suas capacidades e limitações. Mas o aluno, ao tornar-se autónomo, poderá dispensar o papel do professor? Não. Há, aqui, uma mudança de função. O professor orienta, motivando, apontando conhecimentos já validados, criticando, abrindo oportunidades, avaliando, conduzindo. Para que a prática do professor seja ainda mais proficiente, ele precisa de conhecer as necessidades cognitivas dos alunos e levá-los a gerir os seus processos mentais. É assim que Lafortune, Jacob e Hébert (2000) entendem a relevância do desenvolvimento da metacognição.

Face ao exposto, e considerando que no processo de ensino-aprendizagem as actividades metacognitivas enquadram o tipo de concepção exposta, na medida em que privilegiam a independência do aluno em relação às situações cognitivas criadas pelo professor, pretende-se estudar, numa turma identificada e caracterizada do Colégio Bartolomeu Dias, os seguintes aspectos:

- Será que existe, no Currículo do Curso Profissional condições facilitadoras da introdução de estratégias metacognitivas?
 - Será que são utilizados alguns desses processos ainda que de forma não consciente?
 - Numa turma com determinadas características, inserida num Curso profissional, será que existem as condições necessárias para uma motivação e a adequação ao contexto profissional?
 - Como deve ser promovida a criatividade nestas aulas?
 - O que posso concluir desta experiência?
 - Que atitude foi demonstrada pelas alunas?
 - Como decorre o contacto das alunas com os seus trabalhos e intervenção no espaço?
 - Qual a relação entre o desenvolvimento da criatividade, o empenho e a motivação do aluno na sala de aula?
 - Como trabalham em equipa?
 - Qual a reacção das alunas e do público-alvo, perante os resultados finais?
 - Será que as alunas compreenderam a importância do portefólio como instrumento de avaliação e de consulta no estágio?
 - Os objectivos das actividades desenvolvidas na disciplina foram compreendidos? Foram adequados para o público-alvo?
- São interrogações complexas e importantes sobre as quais tentarei reflectir.

1.3 Pertinência e limitações do estudo

Pertinência

Volto a referir que o professor tem um papel fundamental na gestão da prática pedagógica, visando o desenvolvimento íntegro e harmonioso dos alunos e, deste modo, contribui para a criação de cidadãos livres, críticos, criativos, autónomos e responsáveis.

O insucesso escolar tornou-se um pesado tributo cobrado aos alunos, pais e professores, por um processo de ensino-aprendizagem cheio de incapacidades e lacunas. Enquanto os alunos e os pais passam por experiências ocasionais e, na maioria dos casos, sem tomarem consciência das verdadeiras razões que conduziram ao insucesso, os professores vivem esse insucesso todos os anos e preocupam-se com o problema, estudando-o em todas as suas perspectivas.

É possível criar estratégias que melhorem as aprendizagens e reduzam o número das retenções nas nossas escolas. Nesse sentido, é importante desenvolver experiências que conjuguem as novas estratégias com as motivações, as necessidades e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, procurando avaliar o efeito das mesmas no rendimento escolar.

Limitações

A complexidade do estudo, a desmotivação dos alunos, a desorganização e falta de métodos de trabalho, poderão constituir factores limitativos deste estudo.

Numa análise crítica ao trabalho que agora se apresenta, destaca-se os seguintes factores que o condicionaram:

- Uma análise bibliográfica não tão extensa como porventura seria necessária;
- O facto de o trabalho de campo se cingir aos alunos de uma turma e ao respectivo grupo de professores, o que estreitou significativamente a análise;
- Por último, a dimensão investigativa complicada.

II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A importância do ensino artístico

Idalina Sardinha¹ propõe um paradigma pedagógico que valoriza a criatividade desencadeada pelas e nas actividades de grupo. Sugere a criação de espaços de partilha que permitam rápidos exercícios de *brainstorming* e consequentes exercícios de sistematização, análise crítica e exposição oral e mesmo escrita, privilegiando exercícios de criatividade e plasticidade conceptual. Um ensino aberto e atento ao transcultural e ao transnacional, adequado ao seu contexto local. Um ensino desta natureza é receptivo não só às referências do envolvente, como às do real imaginário ao nível do criativo. Deste modo, são, por vezes, exercícios de *non sense*, que se realizam no contexto de actividades de *brainstorming* efectuado pelo grupo-turma, em que se procura desenvolver a criatividade assente em formas de plasticidade conceptual, que criam a estimulação e que caracterizam a motivação intrínseca.

“Uma educação e ensino desta natureza e com estas características não podem continuar a ser encarados e entendidos como realidades pedagógicas e didácticas de uma racionalidade estreita, vivenciados de forma unilinear, mas, antes, como realidades que procuram continuamente estabelecer redes, inter-conexões, solidárias e sinérgicas, entre os diversos níveis de realidade e/ ou concreto, interáreas, interconhecimentos e interproblemáticas. Interconexões essas que permitam aos alunos, aos grupos-turma, às escolas, determinar o seu próprio percurso, mesmo em territórios ainda por cartografar, de acordo com as suas próprias coordenadas e localização espácio-temporal, no saber e na vida”.

(Idalina Sardinha 2006)

Ao professor compete a criação de condições para que o acto pedagógico seja bem sucedido e dê lugar a múltiplos e inovadores entendimentos. Tarefa que exige um grande empenhamento, disponibilidade, dedicação e preparação científica e pedagógica. Esta integração produzirá melhores resultados se existir também em paralelo, um ensino artístico que possa ser desenvolvido em parceria com uma instituição cultural ou artística local, como é o caso da Casa da Cultura que disponibiliza o seu espaço e promove as exposições realizadas lá pelos alunos. De facto, é essencial existir uma colaboração com base em determinadas parcerias para assim constituírem a melhor forma de criar sinergias entre a arte e a educação, na

¹SARDINHA, Idalina, (2006), *Arte e Pedagogia*, Celta Editora;

promoção da aprendizagem criativa. É possível associar a arte à educação através de parcerias entre os Ministérios da Educação e da Cultura e as autarquias, tendo em vista a ligação do sistema educativo ao mundo cultural, através da concretização de projectos de cooperação entre as instituições culturais e as escolas. Estas parcerias têm por objectivo colocar a arte e a cultura no centro da educação, e não à margem do currículo escolar. O apoio e o empenho das instituições culturais e das escolas são vitais para garantir o sucesso da colaboração entre ambas. Parcerias fortes produzem programas inovadores que se materializam, principalmente, em visitas a instituições culturais. Estas visitas fornecem informação abundante aos alunos e propiciam-lhes encontros artísticos e oportunidades de ver e participar activamente em processos artísticos, tendo simultaneamente um vasto potencial para a implementação de práticas pedagógicas integradas.

Os projectos, no âmbito da escola, podem envolver a colaboração entre o professor, o artista e a escola, no intuito de promover a participação activa e o acesso de todas as crianças às artes, como componente central da educação, ao estimular a utilização de recursos humanos e materiais do contexto local. Este tipo de educação artística reforça a consciência cultural e promove as práticas culturais, constituindo o meio pelo qual o conhecimento e a apreciação da arte e da cultura são transmitidos de geração em geração².

2.1.1 A criatividade

Segundo Agostinho da Silva, existe uma outra face da educação artística que é a criatividade. Esta aposta numa *«transformação radical da nossa maneira tradicional de tratar as crianças e, sobretudo, da escola; se é a criança que sabe e pode construir o seu mundo, se é o seu factor interno de desenvolvimento o único que a pode levar a pôr as bases de uma vida psicológica sã, temos de lhe dar todas as possibilidades de se exercer, deixando-lhe a máxima liberdade; antes de tudo, como princípio essencial de onde todo o resto pode provir, a criança tem de ser livre, para, sem as nossas interferências, aproveitar do exterior aquilo que lhe convém»*³.

A criatividade das crianças é algo tão genuína que se pode perder no evoluir de cada indivíduo, daí a importância da intervenção do professor de artes visuais. No sistema actual de educação, estão a formar-se indivíduos com medo de errar, de não ter a resposta certa, produzindo assim indivíduos desprovidos de criatividade. Picasso

² WATTS, R. (2007), *Teaching Art & Design 3-11: Reaching the Standard*, New York: Continuum International Publishing Group. p.168.

³ SILVA A.(2007), citado por Álvaro Laborinho Lúcio in Conferência Nacional de Educação Artística. Porto, Casa da Música.

disse uma vez: “Todas as crianças nascem artistas, mas a dificuldade está em continuar a sê-lo quando crescem”.

Read⁴, que também parte do pressuposto que toda a criança é um artista, afirma que o objectivo geral da educação deve ser o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano. Utiliza a arte como capacidade de expressão inata e defende que a educação servirá para formar cidadãos criativos, competentes em qualquer área.

Lownfeld⁵, por outro lado, considera que “toda a criança possui um mínimo de capacidades criadoras que importa aproveitar”, defendendo assim que, em termos sociais, a Arte proporciona uma adaptação à realidade e não uma evasão. Considera que a arte é um caminho para uma mais fácil apreensão da realidade, como forma de conhecimento.

A criatividade é um modo de projectar, é um acto que tenta resolver necessidades colectivas e individuais, porque um ser feliz é um ser social. A ideia de projectar envolve um grande número de aspectos psicológicos, sociais, económicos e humanos e é ainda, sobretudo, uma ideia que envolve liberdade e invenção simultaneamente. A criatividade é um acto de inteligência que se preocupa em pensar algo verdadeiramente novo, em criar novas relações e associações com o que já se conhece, sem no entanto percorrer o caminho já percorrido. O que se produz só será realmente uma novidade abstracta, se o indivíduo, para além de ser culturalmente actualizado, desenvolver o livre jogo de fantasiar. Na criatividade o indivíduo tem que estar simultaneamente e paradoxalmente dentro e fora da sociedade. Na medida em que instaura uma novidade, ele contribui para o desenvolvimento da sociedade, mas porque esta novidade abstracta exige que se seja livre, então o homem, neste acto, tem também de se encontrar simultaneamente à margem dela.

A criatividade tem um papel fundamental no desenvolvimento dos vários domínios pessoais, sociais e profissionais. É aqui que entra a educação como uma resposta de futuro, sendo que as escolas são excelentes “comunidades” que podemos e devemos utilizar para fomentar a inovação e a criatividade.

Piaget (1988) defendia que o principal objectivo da educação deve ser o de criar pessoas capazes de realizarem coisas novas, e não simplesmente repetirem o que as gerações anteriores fizeram, no entanto, temos que ter em atenção que o passado tem um papel fundamental para essa evolução e criação. Suarez⁶ acrescenta que para promover um ensino baseado no estímulo da criatividade, devem combater-

⁴ READ, H. (2007), *Educação pela Arte, Arte & Comunicação*, Edições 70, Portugal.

⁵ LOWNFELD, V. (1977), *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

⁶ CAVALCANTI, J. (2006). *A Criatividade no processo de humanização*. Saber (e)Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Nº11. p. 89-98.

se algumas tendências como: pedir respostas redutoras em vez de provocar ideias para solucionar o problema em questão; fazer juízos prematuros ao afirmar que o aluno não é capaz de...; acreditar que as coisas não mudam...sempre foi assim; ser superficial em questões que demandem profundidade; utilizar mais “princípios lógicos e dedutivos” do que apelar para o fazer; temor às emoções, aos sentimentos, ao humor, às brincadeiras, à intuição, afastando a espontaneidade; perder o controlo diante de um grupo criativo; ter como meta, apenas, cumprir o programa (que não contempla a criatividade); seguir modelos autocráticos; falar pela voz dos especialistas e não propor situações onde o aluno pense por ele próprio; incentivar a competição de maneira exagerada; não estimular o espírito crítico; pensar na vida como um acontecimento fechado em vez de processo aberto e dinâmico; os alunos devem desenvolver os programas e não os programas desenvolverem os alunos; não incentivar a auto-confiança; falta de ambiente para o exercício criativo, etc. Face aos exemplos de estratégias de sala de aula que proporcionam o desenvolvimento da criatividade dos alunos, pode-se reafirmar que, se o professor pretende estimular a criatividade, deve abranger o seu conhecimento a outras áreas e adoptar uma postura que lhe permita desenvolver a sua actividade de docência criativamente⁷.

O professor deve adoptar uma nova postura face ao ensino e ao conhecimento, incentivando e valorizando a criatividade e a capacidade de reflexão crítica dos alunos. A aula deve ser um momento de simbiose de conhecimentos do docente e do discente com o objectivo de potenciar, nos alunos, o desenvolvimento de competências para a cidadania. O professor deve motivar os alunos, suscitando os seus interesses e curiosidade, estimulando-os para a criatividade. Para isso é necessário que o professor seja multifacetado e procure abordar a prática da sua profissão de forma, também ela, criativa. São os professores, como agentes educacionais, que têm de proporcionar diferentes oportunidades aos alunos, para que desenvolvam a sua criatividade. Para estimular os alunos a pensar e agir de forma criativa, os professores devem planear intervenções nesses contextos, a fim de estabelecerem condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade. A atitude que o professor tem, face ao conhecimento, não deve ser como um dado adquirido e estanque a uma resposta certa. O professor deve incentivar os alunos à reflexão crítica e individual, ajudando-os a adquirir conceitos e julgamentos individuais, capacitando-os, assim, de se tornarem indivíduos capazes de exercer o seu potencial criativo.

⁷ BAHIA, S. (2004). NOGUEIRA, Sara Ibérico, S.,l.

2.2 A metacognição

Apesar de ser reconhecida a importância da metacognição no processo de aprendizagem, parece não existir ainda uma definição unívoca. Uma breve incursão pela literatura leva-nos, de imediato, a reflectir sobre dois aspectos: por um lado, a dificuldade em estabelecer a distinção entre o que é meta e o que é cognitivo e, por outro, parece gerar alguma confusão a utilização de um termo singular para um problema multifacetado (Brown, 1987).

A metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos. De acordo com Weinert (1987), as metacognições podem ser consideradas cognições de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre acções.

Assim, como objecto de investigação e no domínio educacional, surgiram duas formas essenciais de entendimento da metacognição: conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou auto-regulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correcções quando necessário - controle da actividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas). Embora possuam diferentes fontes e diferentes problemas, o conhecimento e a regulação da cognição encontram-se intimamente relacionados. Tentativas para separá-los levariam a uma grande simplificação (Brown, 1987).

Uma das questões da esfera educacional é, actualmente, como fazer com que os alunos aprendam mais e da melhor forma, ou seja, como ampliar o sucesso escolar, de forma que a aprendizagem seja duradora e eficaz.

Durante décadas, os estudos relativos à aprendizagem indicavam as capacidades cognitivas e os factores motivacionais como os dois determinantes principais do sucesso escolar. Porém, a partir da década de 70, uma terceira categoria de variáveis tem sido amplamente estudada: a dos processos metacognitivos que coordenam as habilidades cognitivas envolvidas na memória, na leitura e na compreensão de textos etc. (Brown, 1978; Flavell, 1976, Weinert, 1987).

Segundo Pressley (1986), em termos de realização escolar, além da utilização de estratégias cognitivas, é importante o conhecimento sobre quando e como as utilizar, sobre a sua utilidade, eficácia e oportunidade. A este conhecimento, bem como à faculdade de planear, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi

aprendido, Flavell atribuiu o conceito de metacognição. Este autor, considerado o pioneiro no domínio da metacognição, define-a da seguinte forma:

“ A metacognição está relacionada ao conhecimento que se tem dos próprios processos cognitivos, de seus produtos e de tudo o que eles tocam, por exemplo, as propriedades pertinentes à aprendizagem da informação e dos dados (...) A metacognição relaciona-se a outras coisas, à avaliação activa, à regulação e à organização desses processos em função dos objectos cognitivos ou dos dados sobre os quais eles se aplicam, habitualmente para servir a uma meta ou a um objectivo concreto.”
(Flavell, 1976, p.232)

Esta definição comporta três aspectos diferentes:

- 1) O conhecimento dos próprios processos cognitivos e do produto desses processos;
- 2) O conhecimento do que é necessário para otimizar a aprendizagem da informação ou dos dados (por exemplo, saber que a estruturação do material resulta na sua melhor memorização);
- 3) A regulação dos processos cognitivos: conjunto de operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam os seus processos de pensamento, tendo em vista um objecto.

Noël (1997) descreve e amplia o que entende por processo cognitivo, postulando que a metacognição consiste numa tomada de consciência, julgamento e regulação:

“A metacognição é um processo mental cujo objecto é uma actividade cognitiva, seja um conjunto de actividades cognitivas que o sujeito irá efectuar ou está efectuando, seja um produto mental dessas actividades cognitivas. A metacognição pode conduzir a um julgamento (habitualmente não expresso) sobre a qualidade das actividades mentais em questão ou do seu produto e, eventualmente, a uma decisão de modificar a actividade cognitiva, seu produto ou mesmo a situação que a suscitou.”
(Noël 1997, p. 19)

Por outras palavras, a metacognição é uma competência para formular questões, para planear acções, para avaliá-las, constantemente, antes, durante e depois de uma tarefa, reajustando-se às necessidades percebidas. É também saber relacionar os novos conhecimentos aos conhecimentos anteriores, saber seleccionar

as estratégias cognitivas, saber aprender a aprender, um conceito recorrente nas teorias de aprendizagem contemporâneas (Buchel, 1990; Delannoy & Passegand, 1992; Doly, 1997). A metacognição representa um tipo de conhecimento que se desenvolve com a experiência e com a educação, porque implica a construção de conhecimentos estratégicos, que podem ser directamente ensinados e aprendidos nas aulas (Paris e Winograd, 1990).

Embora haja uma imprecisão, entre vários autores, sobre o conceito de metacognição, sobressaem as definições e os modelos em que os investigadores reconhecem a existência de duas componentes: o de conhecimento e o de controlo. Assim podemos entender a metacognição de duas formas:

a) Conhecimento sobre o conhecimento (cognição sobre cognição): tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa e do seu produto; consciência do que se sabe e do que não se sabe. “É aquela actividade mental pela qual os outros processos mentais se tornam objecto de reflexão” (Yussen, 1985). O foco, aqui, está mais na actividade do conhecimento, tornando o sujeito atento aos seus próprios modos de pensamento e procedimentos utilizados para resolver os problemas (ter estratégias para ultrapassar o fracasso, ficar atento, aprender as lições, compreender aquilo que lê, etc.) do que propriamente nos conhecimentos encarados como produtos de tal actividade.

b) Auto-regulação: capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correcções quando necessário. Após a tomada de consciência dos processos, das competências necessárias para a resolução da tarefa e, até mesmo, do seu produto, o sujeito faz uma avaliação para decidir sobre possíveis ajustes necessários, seja nos processos, nas competências envolvidas ou no produto. Neste caso, o próprio aluno promove um “feedback”, que o situa em relação ao seu objectivo e realiza o encaminhamento necessário para o alcançar, produto da sua reflexão.

Para Brown (1987), existem três habilidades básicas que permitem ao sujeito regular o pensamento e a aprendizagem:

1) **Planear:** envolve decidir quanto conceder a uma tarefa. Conduz a perguntas como: “Que estratégias usar? Como começar? Que recursos concentrar? Que ordem seguir? O que examinar superficialmente e para o quê dar mais atenção?”.

2) **Questionar:** é a consciência, durante a actividade, de “como está sendo o desempenho”. O questionamento é um processo de constante reflexão, conduzindo a

perguntas como: “Que sentido tem isso? Estou atento aos detalhes? Será que este é o melhor procedimento?”;

3) **Avaliar**: envolve fazer julgamentos sobre os processos e resultados do pensamento e da aprendizagem e conduz a perguntas como: “Os resultados foram satisfatórios? Eles cumprem os seus objectivos? Os procedimentos adoptados podem ser optimizados?”.

Em síntese, a metacognição refere-se a todos os processos sobre a cognição, tal como sentir alguma coisa sobre o seu próprio pensamento (experiência metacognitiva), pensar sobre o pensamento de alguém (conhecimento metacognitivo) e avaliar o próprio pensamento (julgamento metacognitivo), monitorizando-o e regulando-o (decisão metacognitiva).

2.2.1 A auto-avaliação regulada

A teoria da linguagem de Vygotsky (1986) tem, também, um papel importante no pensamento, na meditação e na direcção dos esforços cognitivos do indivíduo. O papel mediador da linguagem, juntamente com a ênfase dada às interacções sociais, acentua a base sócio-cultural da auto-regulação, ou como quer Brown (pp- 88-103), “a transferência da regulação do outro para a auto-regulação”.

A habilidade de regulação, uma função mental superior para Vygotsky é, segundo estudiosos da metacognição, uma habilidade metacognitiva, realizada, inicialmente, com o auxílio ou orientação de pessoas mais experientes. Com o tempo e a experiência, ela passa a ser uma actividade realizada individualmente - o sujeito auto-regula-se. A auto-regulação faz dos indivíduos, pensadores maduros, que promovem experiências de conflito para si mesmas, questionam as suas apropriações básicas, promovem contra-exemplos para as próprias regras, etc. Progressivamente, as crianças aprendem, não apenas como realizar uma tarefa particular sozinhas, mas também aprendem como aprender.

Uma outra questão que liga Vygotsky ao conceito de metacognição é a que diz respeito ao modo como o indivíduo, eventualmente, alcança o conhecimento reflexivo (conhecimento sobre cognição) e o controle deliberado da sua própria cognição (regulação da cognição). Nesse caso, a teoria de Vygotsky salienta a auto-observação verbalizada (introspecção), por meio da qual a criança percebe o seu próprio processo cognitivo como significativo.

A escola formal tem um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Na verdade, por meio de estratégias educativas planeadas, o

professor tem oportunidades mais promissoras de incentivar o processo metacognitivo nos alunos. Assim, a auto-avaliação deveria ocupar um espaço importante na prática dos educadores sensíveis à implicação do aluno na regulação das suas aprendizagens.

Paris & Winogrand (1990), por outro lado, argumentam que “alunos podem intensificar a sua aprendizagem ao tornarem-se cientes de seus próprios pensamentos ao ler, escrever e resolver problemas na escola. Os professores podem promover esse conhecimento directamente, informando os alunos sobre estratégias efectivas de resolução de problema e discutindo características cognitivas e motivacionais do pensamento” (p-15).

Koutselini (1991, pp. 52-53) sugere uma série de estratégias para que o professor possa intensificar a ajuda a ser dada de maneira a que os alunos se tornem conscientes acerca das formas como pensam:

- Estimulá-los a “pensar em voz alta”;
- Focalizar a atenção na compreensão da maneira como se pensa e nos problemas que se tem que resolver;
- Perguntar, não apenas pelos resultados, mas também pelo procedimento empregado ao pensar e pelas estratégias seguidas;
- Ensinar estratégias para superar dificuldades;
- Mostrar a relevância de cada assunto e encontrar conexões entre eles;
- Estimular perguntas antes, durante e depois da elaboração da tarefa;
- Ajudar a perceber conexões, relações, similaridades e diferenças;
- Capacitar para que se tornem conscientes dos critérios de avaliação.

Desta forma, as modalidades de auto-avaliação praticadas na escola podem contribuir para o desenvolvimento das estratégias de regulação metacognitiva do aprendiz: auto-avaliando-se, o aluno é levado a explicar as suas representações, a reflectir sobre as suas estratégias, a confrontar os seus passos (seu processo) com os dos outros alunos, a integrar critérios externos às suas referências, a organizar activamente as relações entre diferentes tarefas a serem realizadas (Allal, 1993; Allal & Michel, 1993). Entende-se assim, que propor actividades nas quais os alunos tenham a oportunidade de se auto-avaliar e de avaliar os seus parceiros, pode ser uma estratégia valiosa para o professor estimular o uso da metacognição por parte dos seus alunos.

“Preparar os alunos para que conservem os seus resumos escritos nos primeiros meses a fim de compará-los com os realizados no final” é um conselho de Jean-Louis Vives (1538) e faz-nos lembrar que a implicação do aluno no processo de reflexão sobre o progresso das suas aprendizagens não é uma invenção recente.

Poder-se-ia, sem dúvida, encontrar traços dessa ideia nos escritos de numerosos pensadores em pedagogia. Como imaginar um avanço da aprendizagem sem reflexão por parte do aprendiz sobre o seu processo, sem uma forma de “auto-avaliação”?

Se um objectivo da educação é desenvolver pessoas autónomas, os alunos precisam de oportunidades para lidar com a sua própria aprendizagem e analisar o seu desempenho. Para tanto, é preciso identificar pontos fortes e fracos, articular o novo com o já aprendido e reconhecer como – e por quais razões – empregaram determinados processos de pensamento, avaliando a sua eficácia à luz dos resultados obtidos.

Porém, lançar um olhar metacognitivo sobre a sua aprendizagem é um acto de pensamento complexo, já que se trata de conceber e monitorizar a própria acção. O aluno precisa, para tal, manter, conscientemente, um diálogo consigo próprio sobre a tarefa que executa. Esse processo, no entanto, não é alcançado automaticamente, pois é necessária a mediação de um guia que o oriente. O educador tem a tarefa de despertar nos alunos a curiosidade e o interesse por aprender, de ajudá-los a interiorizar alternativas de acção e critérios para avaliá-los e de levá-los a compreender a sua experiência pessoal de aprendizagem. Mas, como se ensina isso? Como conduzir o aluno a desenvolver conhecimentos metacognitivos e a colocá-los ao serviço da própria aprendizagem?

Para Campbel (2008), os alunos, quando têm oportunidade, gostam de assumir um papel activo na avaliação, ao determinar os seus progressos, reflectindo activamente sobre o seu crescimento em cada disciplina, revendo os conteúdos dos seus portefólios, cadernos ou amostras do seu trabalho. A aprendizagem reflexiva ocorre a partir do momento em que o aluno explica, argumenta, pergunta, delibera, discrimina, defende as suas próprias ideias e crenças e, simultaneamente, aprende a avaliar-se.

Cada avaliação realizada pelo professor provoca sempre no aluno uma actividade mais ou menos explícita de auto-avaliação. Quando o professor devolve um trabalho com anotações, o aluno tem, inevitavelmente, reacções auto avaliativas que poderão causar impacto sobre as suas condutas posteriores, contribuindo, aos poucos, para a construção da sua própria imagem. Segundo Mendéz (2002, p. 14), “o aluno aprende sobre e a partir da própria avaliação e da correcção, da informação contrastada que o professor lhe oferece, que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificada, nem punitiva.”

No entanto, na prática escolar mais corrente, o aluno toma conhecimento das apreciações do professor e toma partido (concorda ou não), mas não tem papel na concepção e na utilização dos procedimentos de avaliação. Assim, desenvolver novas

práticas de avaliação formativa, integrada nas actividades didácticas, implica favorecer processos de auto-avaliação mais activos e mais dinâmicos, levando os alunos a constituírem uma visão mais real do funcionamento da situação didáctica.

A auto-avaliação é compreendida como “o processo pelo qual um sujeito é levado a fazer um julgamento sobre a qualidade do seu desempenho, do seu trabalho e das suas aquisições, tendo em vista objectivos pré-definidos e inspirando-se em critérios precisos de apreciação” (Legendre, 1993, p. 118). Nesta perspectiva, a auto-avaliação pode ser considerada como exercendo um papel essencial no avanço do aluno em direcção a uma maior autonomia e responsabilidade. De facto, ela pode levar o aluno a planear, regular e organizar as suas aprendizagens. O professor, ao ensinar, deve preparar os seus alunos para obterem êxito e para compreenderem como ele foi obtido. Assim, os alunos acabam por mobilizar e melhorar as suas capacidades cognitivas, aprendem habilidades e constroem saberes, que são as metas reais da educação (Resnick & Resnick).

Em contextos de aprendizagem nos quais o aluno é instigado a exercer controlo sobre as suas aprendizagens (aprendizagem dita auto-regulada), dois determinantes cognitivos são, particularmente, activados: a motivação da realização, associada ao sentimento de eficácia pessoal; e a reflexão metacognitiva que valoriza a tomada de consciência e o controlo das estratégias cognitivas, de modo a alcançar o êxito.

O envolvimento activo do aluno nas diversas modalidades de auto-avaliação tem como meta última desenvolver as condutas mais reflexivas e mais autónomas. Espera-se que a auto-avaliação contribua para a autonomia, no sentido estrito, levando o aluno a aprender a gerir as suas aprendizagens em situação escolar e, no sentido mais abrangente, permitindo-lhe conquistar a capacidade de organizar as suas aprendizagens e projectos pessoais na vida; pesquisar os meios para realizá-los; controlar o seu avanço sobre as metas fixadas; tirar partido dos recursos disponíveis; compreender as possibilidades de interacção social; ajustar ou reorientar os seus passos, transformar os projectos, etc.

Se os alunos de uma turma tiverem o hábito de realizar os procedimentos de auto-avaliação, assumindo uma co-gestão das suas aprendizagens, fica mais fácil para o professor conduzir as intervenções visadas junto a um sub-grupo de alunos, ou a um indivíduo com necessidade de ajuda particular.

Assim, para Nunziati (1990), esta é precisamente a prioridade acordada na auto-avaliação:

- a) a compreensão, pelo aluno, dos critérios de avaliação, a auto-gestão dos erros em função de um referencial interiorizado (por meio das interações ocorridas na sala de aula);
- b) a co-responsabilidade por parte do professor, nesse processo de interiorização de procedimentos de avaliação.

Ao analisar as diferentes formas de auto-avaliação, presentes em uma situação didáctica, é útil distinguir as três modalidades:

I. A **avaliação formativa** é um processo de regulação externa ao aluno, dado ser da responsabilidade do professor. Pode ocorrer em momentos diferentes, como seja, no início de uma tarefa ou de uma situação didáctica – regulação proactiva –, ao longo de todo o processo de aprendizagem – regulação interactiva – ou após uma sequência de aprendizagens mais ou menos longa – regulação retroactiva (Allal, 1986). Embora, os três tipos de regulação possam ser adequados e pertinentes de acordo com o contexto real de ensino, considera-se que, uma intervenção por parte do professor que acompanhe o próprio processo de aprendizagem, como a regulação interactiva, é potencialmente mais promissora porque é uma regulação atempada e pode tornar-se mais significativa para o aluno. A regulação interactiva operacionaliza-se, no geral, através de uma observação e intervenção em tempo real e em situação. É um acto avaliativo que tem por intenção intervir sobre a própria aprendizagem. Embora seja reconhecida como essencial, Perrenoud (1999) designa-a de “regulação por falta”. Esta designação não tem qualquer significado negativo ou desvalorizado do papel do professor, mas antes pretende enfatizar que devemos caminhar para a situação em que o aluno tenha de tal modo desenvolvido a sua auto-avaliação que a intervenção do professor não seja mais necessária. A regulação externa, desenvolvida pelo professor, deve apenas acontecer quando as outras vias não funcionam. É um recurso de última instância, “não é mais do que uma via de recurso alternativa, quando os mecanismos de auto-regulação do aluno estão gripados” (Nunziati, 1990, p. 59). Para além disso, destaca-se ainda a dificuldade de desenvolver, de uma forma continuada e sistemática, esta tarefa do professor, quando combinada com tantas outras a que tem de responder ao longo do trabalho a realizar na sala de aula.

2 - A **co-avaliação entre pares** é um outro processo de regulação que oferece igualmente potencialidades. É um processo simultaneamente externo e interno ao sujeito. Implica outros, mas envolve igualmente o próprio. Reconhecendo a interacção social como um recurso fundamental na construção do conhecimento, é através de

situações de comunicação que os alunos em interacção são colocados “em situações de confronto, de troca, de interacção, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planejar ou dividir o trabalho, obter recursos” (Perrenoud, 1999, p. 99). Situações que levem os alunos a apoiar os outros e a receber ajuda dos pares constituem experiências ricas na reestruturação dos seus próprios conhecimentos, na regulação das suas aprendizagens, e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia.

3 - A **auto-avaliação** é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito. Nunziati (1990) aponta algumas razões que destacam a importância deste processo de regulação das aprendizagens, quando comparado com a regulação externa levada a cabo pelo professor:

- O itinerário de aprendizagem do aluno bem como os seus procedimentos não seguem, necessariamente, a lógica da disciplina, nem tão pouco a do professor, considerado como um perito;

- O dizer do professor não garante a apropriação dos conhecimentos, por parte do aluno;

- A ultrapassagem dos erros só pode ser feita por aqueles que o cometem e não por aqueles que os assinalam, uma vez que as lógicas de funcionamento são diferentes.

A auto-avaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva. “É a actividade de autocontrolo reflectido das acções e comportamentos do sujeito que aprende” (Hadji, 1997, p. 95). É um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz. Note-se que a distinção entre o autocontrolo e a metacognição assenta em que a segunda é consciente e reflectida, enquanto a primeira é uma componente natural da acção, é tácita e espontânea, sendo parte constituinte das acções complexas que o ser humano leva a cabo (Nunziati, 1990). Por exemplo, quando um aluno risca o que fez ou recomeça tudo de novo, está a avaliar etapas intermédias do seu trabalho.

Poder-se-á então perguntar: como se passa do autocontrolo para um processo de metacognição? Sendo um processo interno àquele que aprende, caberá algum papel ao professor ou antes, pelo contrário, o aluno é deixado a si próprio? Decerto que o papel do professor é mais uma vez central, cabendo-lhe a responsabilidade de construir um conjunto diversificado de contextos facilitadores para o desenvolvimento da auto-avaliação, tornando-se o aluno cada vez mais autónomo. É exactamente para reforçar esta posição que se utiliza a designação de auto-avaliação regulada.

Estratégias a serem desenvolvidas pelo professor para desenvolver a **auto-avaliação** regulada dos alunos:

Abordagem positiva do erro - Para que um qualquer processo de regulação seja eficaz, ter-se-á de passar, numa primeira fase, pela compreensão da situação. Ora, uma fonte rica de informação para a compreensão de uma situação de aprendizagem é o erro. Assim, de uma função contabilística a que o erro tem sido associado tradicionalmente – quanto mais erros, maior a sanção – passa-se a atribuir-lhe uma função informativa. O erro, sendo um fenómeno inerente à aprendizagem, representa uma coerência própria de uma dada representação, isto é, revela uma concepção associada a uma dada representação que o aluno formou.

O objectivo é que o aluno seja, ele próprio, capaz de fazer a sua autocorreção, sendo para isso necessário compreender o erro para criar condições para o ultrapassar (Hadgi, 1997). Quando o próprio consegue identificar o erro e corrigi-lo, acontece aprendizagem. Cabe ao professor interpretar o seu significado, formular hipóteses explicativas do raciocínio do aluno, para o poder orientar. A orientação por parte do professor deve atender a certos aspectos, como seja, não identificar o erro, nem tão pouco corrigi-lo, mas sim questionar ou apresentar pistas de orientação da acção a desenvolver pelo aluno que o leve à identificação e correcção do erro.

Questionar - Se a auto-avaliação passa por um processo consciente de reflexão sobre o que está a fazer e como se está a fazer, o aluno terá de desenvolver a capacidade de auto questionamento. Mais uma vez o papel do professor poderá ser fundamental. O aluno adquirirá o hábito de colocar boas questões se o professor lhas colocar de forma continuada. Questões como: “O que fizeste?”, “Porque tomaste esta opção?”, “Porque pensaste assim?”, “Donde te surgiu esta ideia?”, “Em que outras situações é que este processo se poderia aplicar?”, “Se quisesses convencer alguém de que isto é verdade, o que dirias?”, poderão contribuir para, após diversas sessões deste tipo, os alunos passarem autonomamente a formular estas questões para si mesmo, enquanto desenvolvem as suas tarefas.

O questionar por parte do professor pode ocorrer oralmente na sala de aula, enquanto os alunos realizam as tarefas propostas e, por escrito, tomando por base produções realizadas. Estas poderão ser ou não resultantes de instrumentos formais de avaliação. Em vez de registar juízos de valor, que pouco ou nada contribuem para a aprendizagem (por exemplo, “confuso”, “excelente”, “vago”, “não responde ao pedido”), o professor poderá aproveitar mais uma ocasião para construir contextos favoráveis ao desenvolvimento de uma postura auto-reflexiva nos seus alunos (por

exemplo, “o que te levou a escolher esta estratégia?”, “porque é que a solução a que chegaste não responde ao problema inicialmente colocado?”).

Explicitação/negociação dos critérios de avaliação – Uma vez que o processo de metacognição passa pela confrontação entre as acções a desenvolver numa dada tarefa e os critérios de realização da mesma (Jorro, 2000), a apropriação dos critérios de avaliação da tarefa é condição necessária para desenvolver a auto-regulação. Deste modo, uma acção que por vezes pode ser complexa para o professor, mas contudo indispensável, é a explicitação dos critérios de avaliação de uma dada tarefa antes do seu início. Todo o professor tem, implicitamente, um conjunto de critérios de avaliação. Só assim ele é capaz de ajuizar da qualidade de um produto realizado pelo aluno. No entanto, a sua explicitação junto dos alunos exige uma primeira fase de explicitação para si próprio. Questões como, “Que aspectos se têm de verificar para que seja um bom trabalho?”, “O que é indispensável que o aluno apresente?”, “O que não pode acontecer?”, “Quais são para mim os erros graves?”, poderão ajudar o professor a ir tomando consciência dos seus próprios critérios. Após esta primeira tarefa, o professor terá de partilhar os critérios que definiu com os seus alunos, tendo o cuidado de usar uma linguagem acessível. Esta partilha poderá ser feita a dois níveis: ou de forma unilateral (“Esta é a listagem de critérios, percebem ou não?”...) ou de forma bilateral, procurando implicar os alunos no seu aperfeiçoamento/completamento (“Há alguns aspectos que não tenham sido considerados, mas que vocês entendam que devam ser incluídos?”...), por outras palavras, procurando desenvolver um processo de negociação com os alunos. Este segundo cenário tem a grande vantagem de implicar facilmente esses mesmos critérios.

Esta etapa, embora indispensável, poderá não ser suficiente. Para garantir a apropriação de critérios por parte dos alunos, outras estratégias complementares deverão igualmente ser desenvolvidas, como seja, a apresentação e discussão de trabalhos realizados por alunos em anos anteriores que sirvam de boas ilustrações do que é, na perspectiva do professor, um bom ou mau trabalho; a discussão em pares ou em grande grupo de um produto intermédio realizado pelo aluno ou grupo de alunos; o comentário do professor, tendo por base o conjunto de critérios definidos à partida, dos aspectos já conseguidos e daqueles ainda a melhorar.

2.3 O portefólio no contexto da investigação artístico-narrativa

Existem certos instrumentos de avaliação⁸ que poderão, preferencialmente, favorecer o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação. É, por exemplo, o caso do portefólio onde se inclui não a totalidade dos produtos realizados pelo aluno durante um período de tempo, ano lectivo ou ciclo, mas sim uma selecção de produtos significativos para o aluno, significativos do ponto de vista cognitivo ou afectivo, ilustrativos daquilo que, num dado momento, já é capaz de fazer, e representativos dos trabalhos desenvolvidos na disciplina.

Ao ter de seleccionar quais as produções a incluir no portefólio e ao elaborar reflexões sobre os significados que estes materiais tiveram para si, o aluno é confrontado com a necessidade de reflectir sobre o que fez, o que aprendeu, como progrediu e como perspectiva as suas necessidades futuras (Leal, 1997). Ao longo do processo de construção do portefólio, oferecer-se-ão múltiplos momentos de interacção professor-aluno, facilitadores para a compreensão, por parte do aluno, do que é relevante, do ponto de vista do professor, na aprendizagem. Deste modo, o aluno irá progressivamente aumentando o seu nível de intervenção e de responsabilização no processo avaliativo.

Este conjunto de elementos evidencia o processo de auto-reflexão e implica a participação do aluno na selecção de conteúdos, na identificação dos critérios para selecção e avaliação.

⁸ VIADEL, Marín Ricardo, (2005) – *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos Y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje Y la Enseñanza de las Artes Y Culturas Visuales*, Granada;



Com base em Coelho, Ana, C. (2000: 60)

Os portefólios enriquecem o processo de avaliação porque revelam um conjunto de competências, ajudam a clarificar objectivos de aprendizagem, encorajam a reflexão de todos os intervenientes, reflectem a evolução ao longo do tempo e favorecem a continuidade de um ano para o outro. A sua utilização encoraja a aprendizagem autónoma, promove a metacognição, evidencia o progresso em direcção aos resultados esperados, relaciona de forma positiva aprendizagem e avaliação, estimula o sentimento de auto-eficácia, proporciona oportunidades de ajuda e crescimento mútuos.

III ENQUADRAMENTO DA UNIDADE DIDÁCTICA

3.1 Caracterização da escola e da turma

Breve caracterização da escola

O Colégio Bartolomeu Dias⁹ desenvolve a actividade de ensino privado em Santa Iria de Azóia, concelho de Loures. O Colégio é semi-oficial e lecciona todos os ciclos de ensino, do berçário ao 9º ano apresenta-se como ensino particular, no Secundário apresenta-se como ensino oficial, funcionando em regime de paralelismo pedagógico, o que equivale a ter o mesmo reconhecimento pedagógico que uma escola pública. As ofertas curriculares no Ensino Secundário são as seguintes: Científico-Humanísticos; Línguas e Humanidades e Ciências Económico-Sociais; Cursos Profissionais: Técnico de Apoio à Infância e Técnico de Informática de Gestão.

As instalações, constituídas por três edifícios, encontram-se implantadas num terreno com cerca de 1 hectare em zona central daquela povoação, num planalto com uma vista sobre o rio Tejo. A Autarquia disponibiliza infra-estruturas camarárias adjacentes ao Colégio, como parques, campos de ténis e a piscina Municipal.

Oferta curricular

O Colégio é semi-oficial e lecciona todos os ciclos de ensino, desde o pré-escolar ao 9º ano (particular) até ao Secundário (oficial), funcionando em regime de paralelismo pedagógico, o que equivale a ter o mesmo reconhecimento pedagógico que uma escola pública.

As ofertas curriculares no Ensino Secundário são as seguintes:

Científico-Humanísticos;

Línguas e Humanidades e Ciências Económico-Sociais;

Cursos Profissionais: Técnico de Apoio à Infância e Técnico de Informática de Gestão.

Regulamento interno

O Regulamento Interno é um documento fundamental que rege a vida do Colégio, estabelece o regime de funcionamento de cada um dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres da comunidade escolar.

À definição das normas que constam no Regulamento Interno presidiu na preocupação de salvaguardar a sua flexibilidade, a fim de que fosse um meio de criar

⁹ Anexo I_Figuras nº 1 ao nº13

o espírito de cooperação, respeito mútuo, responsabilidade e liberdade, objectivos de toda a acção educativa, e teve como base os mesmos princípios éticos e pedagógicos para o bom funcionamento de qualquer escola.

Projecto educativo

A função do Projecto Educativo é servir de referência a uma dinâmica de acção e de pensamento colectivo para transformar a acção de uma comunidade que se revê em determinados princípios e objectivos educacionais, baliza e orienta a intervenção de todos os agentes e parceiros na vida da Escola.

Comunidade escolar

Corpo docente e discente

A comunidade escolar é constituída da seguinte maneira:

Berçário; Sala de 1 ano; Sala dos 2 anos.

PRÉ-ESCOLAR (3turmas): Sala dos 3 anos; Sala dos 4 anos; Sala dos 5 anos.

1.º CICLO (6turmas): 1º A; 2ºA; 3ºA; 4ºA.

2º CICLO (4turmas), 3º CICLO (5turma) E SECUNDÁRIO (6turmas).

Total de docentes e discentes: 19 turmas e 43 Docentes.

Lista de Departamentos/Grupos Disciplinares:

Departamento de Artes: Ed. Musical / Ed. Tecnológica / Ed. Visual;

Departamento de Ciências Exactas: Matemática/Informática;

Departamento de Ciências Económicas e Sociais: História / Geografia / Economia / Filosofia;

Departamento de Ciências Físicas e Naturais: C. Físico-Químicas/Biologia;

Departamento de Língua Estrangeira: Inglês/Francês;

Educação Física: Educação Física;

Português: Português.

Breve caracterização da turma

A turma é composta por catorze alunas com idades compreendidas entre 17 e 21 anos, do Curso Técnico de Apoio à Infância que corresponde ao 12º ano. De uma forma geral, é uma turma que cria alguns problemas relativamente ao trabalho em equipa e revela pouco companheirismo, poucos hábitos de estudo e métodos de trabalho. A nível individual também são pouco empenhadas nos trabalhos académicos.

A nível sociocultural, é uma turma homogénea, as alunas são provenientes de um meio com poucos recursos económicas e alguns problemas familiares

complicados. A maioria tem situações difíceis em casa e algumas têm de conciliar o curso com o trabalho.

O abandono escolar tem sido grande, apesar do esforço que os professores têm feito no sentido de as motivar para a obtenção de um curso profissional.

A sala¹⁰ onde têm aulas é sempre a mesma, a disposição das mesas é na forma de um U e têm vários armários para guardar os trabalhos.

Como professora desta turma, ao longo dos três anos, tenho ajudado a ultrapassar algumas limitações e dificuldades reveladas a nível da expressão plástica. A continuidade pedagógica tem-me ajudado a conhecer melhor as alunas de modo a saber lidar com as suas fragilidades e pontos fortes. Ganhei a confiança delas mas à custa de uma batalha com cedências de ambas as partes, o meu nível de exigência teve de ser ajustados, pois muitas delas nunca tiveram Educação Visual e nota-se que têm muitas dificuldades, mas também é notória a progressão que têm feito.

Quanto à interacção professora-aluna, considero-a boa, o que não acontece na relação entre elas, pois sente-se um clima de competitividade pela negativa.

Não tenho nenhuma situação em concreto que tenha acontecido e que tenha marcado pela negativa, apenas casos pontuais de trabalhos que correram pior que outros, o que é normal. No início do 10º ano, quando as conheci, havia uma aluna mais problemática, pois não queria fazer as actividades propostas e tinha um relacionamento difícil, mas acabou por abandonar o curso.

Hoje a turma está melhor, as alunas são mais aplicadas e responsáveis.

3.2 Ensino Secundário: Curso Profissional Técnico de Apoio à Infância

O desafio da escola do futuro está na capacidade de formar para a produção, tratamento e difusão de informação, dando uma resposta activa às necessidades do mercado de trabalho. Em resposta a este desafio, o Colégio Bartolomeu Dias decidiu alargar a sua oferta formativa através da abertura de dois cursos profissionais que estão vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção qualificada no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos. Nesta oferta formativa, os conteúdos da formação estão organizados por módulos, o que permite uma maior flexibilidade e o respeito pelos ritmos individuais de aprendizagem, e contemplam uma formação técnica e prática das aprendizagens, visando uma inserção qualificada no mundo do trabalho.

Os Cursos Profissionais constituem uma modalidade educativa de nível

¹⁰ Anexo I_Figura nº 14

secundário com uma forte ligação ao mundo do trabalho. Visam o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, possibilitam o acesso a formação pós-secundária ou ao ensino superior e assumem uma estrutura curricular modular.

Princípios orientadores¹¹

A organização e a gestão do currículo dos Cursos Profissionais de nível secundário subordinam-se, em geral, aos princípios orientadores definidos para a generalidade das formações do nível secundário de educação e, em especial, ainda aos seguintes princípios: a) Desenvolvimento das competências vocacionais dos jovens, alicerçadas num conjunto de saberes humanísticos, científicos e técnicos, que lhes permitam uma efectiva inserção no mundo do trabalho e o exercício responsável de uma cidadania activa; b) Adequação da oferta formativa aos perfis profissionais actuais e emergentes, no quadro de uma identificação de áreas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento económico e social do país, num contexto de globalização; c) Racionalização da oferta de cursos profissionalmente qualificantes através da publicação de referenciais de formação; d) Reforço da estrutura modular dos conteúdos da formação como característica diferenciadora da organização curricular dos cursos e do processo de avaliação das aprendizagens; e) Valorização da formação técnica e prática da aprendizagem; f) Valorização da aprendizagem das tecnologias da informação e comunicação, aprofundando, nomeadamente, a formação em torno de ferramentas de produtividade que sustentem as tecnologias específicas de cada curso e o exercício da cidadania; g) Reconhecimento e reforço da autonomia da escola, com vista à definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo; h) Potenciação da ligação entre a escola e as instituições económicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais ou culturais, designadamente, do tecido económico e social local e regional; i) Preparação para o exercício profissional qualificado, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Gestão do currículo

O desenho curricular contempla três componentes de formação:

- . Componente de formação sócio-cultural;
- . Componente de formação científica;
- . **Componente de formação técnica (Expressão Plástica).**

¹¹ Artigo 8º da Portaria n.º 550-C/2004 de 21/05
Retirado em 2008_ http://bdjur.almedina.net/item.php?field=node_id&value=599610

Este Curso preocupou-se com a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências de base do respectivo curso e integra formas específicas de concretização da aprendizagem em contexto de trabalho que envolve o desenvolvimento, supervisionado, de competências e de práticas profissionais que facilitam a integração dos jovens no mundo do trabalho.

3.2.1 Disciplina: Expressão Plástica

A disciplina de Expressão Plástica¹² integra o plano curricular do Curso Profissional de Apoio à Infância, com uma carga horária de 360 horas, a desenvolver ao longo dos três anos de formação. É uma disciplina de teor prático, proporcionando aos alunos um leque de actividades que podem e devem ser utilizadas junto das crianças em idade pré-escolar e 1º ciclo. Contempla a elaboração de recursos passíveis de serem utilizados no âmbito da sua futura actividade, contribuindo para o desenvolvimento global da criança. Permite a descoberta e o desenvolvimento da criatividade do futuro profissional, bem como o conhecimento de diversas formas de expressão plástica, através da exploração de inúmeras técnicas e materiais possíveis de utilizar. Numa perspectiva de valorização do processo criativo, bem como do conhecimento experimental dos diversos materiais de expressão plástica, nos campos bi e tridimensional, a disciplina de Expressão Plástica, actua simultaneamente sobre dois eixos: o "saber fazer" da arte e o "saber ver" a arte. O primeiro eixo abrange a verdade produtiva e expressiva da arte enquanto criação de um saber específico. O segundo eixo implica a integração transversal de conhecimentos da linguagem visual e plástica, tendo em vista a inserção da produção no discurso social, educativo e profissional, de forma a criar competências em termos de fruição, expressão e realização criativa. Visa também a aquisição de conhecimentos da linguagem plástica infantil, a sua evolução e a aplicação de técnicas, didácticas e estratégias em diversas áreas de abordagem e intervenção plástica com as crianças, contribuindo para o despertar da imaginação criadora numa plataforma livre mas adequada ao seu desenvolvimento. A aquisição destas competências deve proporcionar ao aluno e futuro educador um conhecimento profundo não só das técnicas utilizadas na Expressão Plástica mas também dos domínios da cognição, da percepção e do desenvolvimento motor da criança.

¹² Retirado em 2008_ <http://www.sitio.anq.gov.pt/programas%5Ci008286.pdf>

O programa da disciplina de Expressão Plástica está dividido em doze módulos, que se distribuem ao longo de três anos lectivos¹³. Os conteúdos programáticos foram seleccionados tendo em conta as finalidades definidas e a sua adequação ao público-alvo.

De um modo geral, o programa apresenta algumas estratégias que podem conduzir a uma abordagem criativa e lúdica dos conteúdos, tendo em vista a aquisição de um leque de técnicas passíveis de serem aplicadas no âmbito da profissão.

No primeiro ano da disciplina, são leccionados os módulos que permitem aos alunos o conhecimento de diversos tipos de materiais e suportes utilizados nos restantes módulos.

3.2.2 Módulo: Artes do Espectáculo

Este módulo permite a experimentação, a exploração e o aprofundamento das técnicas utilizadas na Expressão Plástica, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, visando a aquisição de conhecimentos e de competências nos domínios da expressão e comunicação plástica para o desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno e do futuro educador.

O conteúdo foi definido como um conjunto de conhecimentos, informações, descrição de acontecimentos, processos e técnicas juntamente com os meios e materiais utilizados.

A avaliação foi feita em função da competência ou capacidade dos alunos para atingir certos objectivos.

3.2.3 Objectivos de Aprendizagem

Objectivos gerais

- Compreender a importância das artes plásticas como meio de expressão e comunicação visual;
- Explorar a diversidade de linguagens plásticas no espaço bi e tridimensional;
- Aplicar os elementos estruturais da linguagem plástica e as suas interacções na construção de mensagens visuais;
- Explorar os diferentes materiais e técnicas de representação da forma pictórica e escultórica;

¹³ Linguagem Plástica / Elementos Estruturais; Expressão e Práticas de Representação Livre; Recursos e Materiais Alternativos; Património Cultural, Artístico e Artesanal; Expressão Plástica Bidimensional; Expressão Plástica Tridimensional; Prática de Representação Aplicada 1; Oficina – O Processo Criativo I; Tecnologia da Imagem e Comunicação Visual; Artes do Espectáculo; Práticas de Representação Aplicada II; Oficina - Processo Criativo II.

- Desenvolver a compreensão e a pesquisa de processos criativos;
Desenvolver o espírito crítico na apreciação do trabalho realizado individualmente e em grupo.

Objectivos específicos

- Modelar (diferentes técnicas) em função dos materiais aplicados;
- Construir figuras animadas através de conjuntos de figuras tridimensionais simples;
- Explorar a tridimensionalidade, recorrendo essencialmente a recursos técnicos diversos;
- Expressar sentimentos, desejos e ideias através do corpo e materiais;
- Utilizar as personagens como elemento facilitador da expressão de sentimentos e desejos;
- Elaborar representações de teatro de sombras usando para isso o próprio corpo e elementos do quotidiano;
- Reproduzir situações quotidianas e relatos literários de forma dramática;
- Valorizar as personagens através da criação e construção de máscaras;
- Criar e recriar o vestuário, a maquilhagem;
- Construir cenários para as representações;
- Adaptar as luzes e as músicas a cada representação.

3.2.4 O desenvolvimento de competências

Importa esclarecer o conceito de competência e nada melhor do que transcrever o que o documento do Ministério apresenta: «Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*.»

Ensinar e avaliar estão interligados e são indissociáveis. A avaliação das competências dos alunos é um problema de orientação das finalidades do ensino. A avaliação¹⁴ tem de incidir na capacidade que o aluno tem de demonstrar que mobiliza conhecimentos para resolver situações, para que o docente possa avaliar se ele transformou esse conhecimento em “saber em uso” e até que ponto o demonstra. Maria do Céu Roldão propõe que, perante uma situação de avaliação do trabalho do aluno, o docente formule as seguintes questões:

- 1) Que precisa o aluno de saber para resolver esta questão?
- 2) Pode resolver-se esta questão por simples memorização?
- 3) Para responder a esta questão que conhecimentos precisa o aluno de articular?

¹⁴ ROLDÃO M. (2003), no Cap. 13 do livro *Competências e avaliação dos alunos in Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*, Lisboa, Ed.Presença, Lisboa.

4) Pode resolver-se esta questão sem ter percebido a situação?

Por conseguinte, o docente perguntar-se-á: “Como sei que o aluno tem determinada competência, e se a tem, em que nível é que a apropriou?”

Muitos sistemas educativos¹⁵ que estão a desenvolver um novo currículo orientado para a formação de competências caem, por vezes, num excesso de precipitação ou de simplificação. A ausência de debate público sobre esta matéria tem sido difícil aos envolvidos directamente na formação deste sistema curricular. Adianta, ainda, que qualquer reforma curricular que não se possa apoiar sobre a distinção clara entre “capacidade” e “competência” não é credível e acrescenta, ao mesmo tempo, que é fundamental encontrar uma resposta para a questão das competências transversais.

Quanto à dicotomia saber – competência importa referir que o saber não exclui a competência nem vice-versa. Se alguns teóricos tendem a defender que a escola está a produzir indivíduos que se adaptem ao mercado de trabalho e ao mundo económico, no papel de consumidores ou de desempregados, outros há que desejam uma escola “libertadora”, que desenvolva nos alunos a formulação de juízos e o espírito crítico. Ambas as perspectivas requerem saberes e competências, portanto um currículo orientado para o desenvolvimento de competências implica sempre a existência de saberes. O fundamento de qualquer movimento pedagógico ou de política educativa democrática é fazer com que o aluno saiba utilizar aquilo que aprende na escola. A abordagem do currículo por competências pretende que cada aluno aprenda a utilizar os seus saberes para actuar. É necessário, pois, que os professores tenham uma visão construtivista do saber para que os alunos desenvolvam competências, quando postos em situações de problema ou projectos a desenvolver. Em suma, a organização do currículo por competências “é preparar para agir”.

3.2.5 Critérios de avaliação

No início do ano lectivo fez-se uma apresentação sucinta do que se pretende que as alunas aprendam e o que devem desenvolver ao longo do ano, a nível não só de conhecimentos mas também de procedimentos, atitudes e critérios de avaliação.

Tendo em conta que a avaliação formativa¹⁶ é obtida antes ou durante a instrução e a avaliação sumativa após a instrução (ARENDS, 2008: 212). Cada unidade foi avaliada não só pela apresentação final, avaliação sumativa, como também pelo

¹⁵ Texto 21 PERRENOUD, Ph. (2001), *Porquê construir competências a partir da Escola?* CRIAP, Porto, Asa.

¹⁶ Anexo II Tabela dos critérios de avaliação

desenvolvimento de todo o processo gradual e participativo, registado ao longo do desenvolvimento do exercício, avaliação formativa, e que sendo bem sucedida, os resultados acabam por ser conclusivos na avaliação sumativa.

A avaliação formativa destacou-se sobretudo no Domínio do saber, onde a aquisição de conceitos e a capacidade de percepção e representação visual estão presentes, e no Domínio das atitudes e valores, onde a participação, o comportamento e a responsabilidade são subdomínios tidos em conta. Estes parâmetros foram essencialmente observados durante o decorrer das aulas, através da observação directa e de outros elementos, tais como, a apresentação e organização do caderno e do portefólio, a aquisição dos conceitos através dos estudos prévios realizados e os subdomínios das atitudes e valores, com especial incidência na pontualidade, tempo realizado na execução da tarefa e no comportamento em geral.

A avaliação sumativa destacou-se, sobretudo, no Domínio do saber fazer, onde a avaliação se centrou no projecto que se dividiu em várias fases que variaram conforme as especificidades de cada actividade proposta e conteúdos correspondentes.

a) 70% no domínio dos conhecimentos/competências

Compreensão/aquisição de conhecimentos no âmbito da linguagem visual e tecnológica:

- Identifica, de forma clara, a situação em estudo;
- Utiliza adequadamente o vocabulário específico da disciplina;
- Adquire conhecimentos sobre os elementos da linguagem visual e tecnológica e demonstra-os: nas fichas de trabalho/avaliação; nas intervenções orais; nos projectos de trabalho e nas produções plásticas bi e tridimensionais.

Criação/execução de projectos de expressão plástica e de investigação/temáticos:

- Pesquisa e selecciona informação em diferentes fontes para elaborar os projectos;
- Organiza as diferentes fases de um projecto bi ou tridimensional;
- Executa o que projectou tendo em conta a sequência das fases a realizar;
- Aplica os elementos da linguagem visual e tecnológica (ponto, linha, estrutura, luz/cor, etc);
- Domina vários meios de expressão e usa os materiais adequados;
- Exprime graficamente ideias/ executa o trabalho com criatividade, rigor técnico, sensibilidade estética, higiene e boa apresentação final;
- Utiliza as TIC na execução/ apresentação dos trabalhos de projecto;

- Utiliza a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada.

Domínio de técnicas e procedimentos:

- Conhece e aplica, com rigor e higiene, diferentes técnicas de expressão plástica, respeitando as características dos materiais;
- Procura ser expressivo/criativo na aplicação das técnicas;
- Utiliza os instrumentos de trabalho com rigor e segurança.

b) 30% no domínio das atitudes

Organização/ Responsabilidade:

- Apresenta o caderno diário organizado e limpo;
- Apresenta os documentos devidamente organizados na capa e no portefólio;
- Mantém os utensílios/materiais e o espaço de trabalho limpos e organizados;
- É assíduo e pontual;
- Conclui os trabalhos dentro do prazo acordado;
- Desempenha correctamente os cargos e as tarefas que lhe são inerentes;
- Faz-se acompanhar do material necessário;
- Realiza os trabalhos de casa.

Empenho/Cooperação:

- Demonstra interesse pelas actividades da disciplina;
- Executa as tarefas propostas em todas as fases de um trabalho;
- Coopera com os outros em tarefas e projectos comuns.

Desenvolvimento da autonomia:

- Realiza o trabalho sem apoio contínuo;
- Defende os seus pontos de vista, emitindo opiniões de uma forma consciente e crítica;
- É persistente na superação de dificuldades.

Cumprimento de regras/Sociabilidade:

- Cumpre as regras estabelecidas;
- Intervém oportunamente;
- Acata as orientações dos professores;
- Respeita os colegas e professores;
- Não causa situações de conflito;
- Intervém na procura de soluções para resolução de conflitos.

Meios e Instrumentos de avaliação: Observação directa do domínio de técnicas, instrumentos e materiais; participação oral; grelhas de observação/análise/registo de assiduidade/pontualidade, comportamento, arrumação da sala, presença de materiais e realização do TPC; qualidade dos trabalhos individuais e em grupo – trabalhos de projecto/comunicação, produtos técnicos e de expressão (bi e tridimensionais); organização do caderno diário, portefólio, capa e materiais; fichas de avaliação (formativa e sumativa); fichas de auto-avaliação e hetero-avaliação.

3.3 Concepção do projecto pedagógico “Contos tradicionais”

A unidade didáctica apresentada está inserida no módulo Artes do Espectáculo e inclui técnicas e modalidades de representação, tendo em vista a dramatização. Baseia-se nos contos tradicionais e nas várias formas de os representar, recorrendo a diferentes técnicas e métodos próprios das artes do espectáculo, como por exemplo, a elaboração de fantoches e a produção de todo o tipo de adereços necessários a uma representação. Os materiais utilizados tiveram em conta a idade das crianças e as histórias exploradas.

Com este projecto, pretendi proporcionar às alunas um leque de actividades destinado ao trabalho com as crianças em idade pré-escolar, 1ºciclo e 2ºciclo, cujo fio condutor foi *o conto infantil*. Cada representação transformou-se numa actividade que envolveu a comunidade escolar. O produto final foi filmado e, posteriormente, analisado e avaliado.

As alunas tiveram a oportunidade, não só de dar largas à imaginação na arte de encarnar o conto através de formas diferentes, como também de divulgar o nosso património cultural, dando a conhecer, ao público infantil e pais, alguns contos tradicionais portugueses.

Pretendi também criar uma interdisciplinaridade entre as disciplinas de prática profissional, expressão corporal e expressão plástica, articulando os conteúdos e ajustando as datas.

Esta unidade tinha como finalidade o desenvolvimento de competências que permitissem às alunas a descoberta e a expansão da sua criatividade, bem como o conhecimento de diversas formas de expressão plástica, através da exploração de inúmeras técnicas e materiais possíveis de utilizar. Pretendi também que as alunas desenvolvessem a capacidade de realização técnica e habilidades manipulativas, conduzindo-as à descoberta das suas capacidades criativas.

3.3.1 O Conto tradicional

O conto popular faz parte de um universo cultural que tem como suporte a tradição oral de um povo. É um texto narrativo, curto, que procura deleitar, entreter ou educar o ouvinte, e que, normalmente, é ficção. É um texto de origem anónima, faz parte da tradição oral de uma comunidade e reflecte os mais variados sentimentos da alma de um povo, os seus hábitos, usos, costumes, vícios e índole.

Hoje em dia, os contos populares já são diferentes daqueles que, durante séculos, foram transmitidos oralmente de geração em geração. Em primeiro lugar, porque o seu registo escrito implicou necessariamente alguma re-elaboração. Em segundo lugar, porque no acto de narração oral, o código linguístico era acompanhado por outros códigos, variáveis de contador para contador e irreproduzíveis na escrita (a entoação, a ênfase, os movimentos corporais, a mímica...).

Através do conto oral, os acontecimentos podem ser interpretados e reinterpretados. A história integra factos com narração de detalhes imagéticos, estrutura de tempo e sequências que promovem conexões causais de maneira persuasiva. O conto popular é um tipo de narrativa pouco extensa e a sua brevidade tem implicações estruturais: reduzido número de personagens; concentração do espaço e do tempo, acção simples que decorre de forma mais ou menos linear.

Estrutura: Fruto da sua origem oral, estes contos têm quase sempre uma estrutura muito simples e fixa. A própria fórmula inicial ("Era uma vez...") e final ("...e foram felizes para sempre.") revelam isso.

Personagens: A caracterização das personagens é sumária e estereotipada, os heróis concentram em si os traços positivos, nos vilões evidenciam-se todos os aspectos negativos da personalidade humana. Dessa maneira personifica-se o bem e o mal e manifesta-se insistentemente a vitória do primeiro sobre o segundo.

Tempo e espaço: A fórmula inicial ("Era uma vez..." ou outra equivalente) remete para um passado indeterminado e, desse modo, funciona como um sinal de que se vai passar do mundo real para um mundo irreal, o mundo da fantasia, onde tudo é possível. Esse mergulho no imaginário termina com a fórmula final: "...e viveram felizes para sempre."

Simbologia: Os contos tradicionais estão carregados de simbologia, dizem mais do que parecem dizer. A manifestação mais evidente é a referência sistemática ao número três, símbolo da perfeição desde tempos imemoriais. Mas há mais... a rosa aparece como símbolo do amor puro e total; o beijo desperta e faz renascer; a heroína é frequentemente a mais nova (e por isso a mais pura e inocente) e afirma-se por oposição às irmãs mais velhas e mesmo aos pais; o herói quase sempre tem de enfrentar uma série de provas antes de alcançar o objecto símbolo do

amadurecimento que fará dele um homem, outras vezes sai da casa paterna para procurar a sua autonomia.

Funções (importância) do conto: Em maior ou menor grau, o conto popular tinha as seguintes funções: preencher os tempos de lazer; propor aos ouvintes modelos de comportamento; transmitir os valores e concepções do mundo, próprios de uma sociedade.

3.3.2 Competências a desenvolver

- Valorizar as artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano;
- Identificar e relacionar as diferentes manifestações das artes visuais e o seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional; reconhecer e dar valor às diferentes formas artísticas;
- Utilizar diferentes meios expressivos de representação; realizar produções plásticas utilizando os elementos da comunicação e da forma visual; utilizar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica; interpretar os significados expressivos e comunicativos das artes visuais e os processos subjacentes à sua criação;
- Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos Saberes; desenvolver o sentido de apreciação artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito da expressão plástica; compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos; desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação; desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação;
- Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania; desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação; desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente.
- Adquirir competências da Expressão Plástica enquanto aluno, tendo em conta a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano; Adquirir competências da Expressão Plástica enquanto futuro educador, para apoiar o desenvolvimento afectivo, social e cultural da criança através da utilização da Expressão Plástica e tendo em vista a formação global da criança; Conhecer e experimentar materiais e técnicas de

expressão plástica adequadas à educação infantil; Conhecer as regras de protecção, higiene e segurança; Conhecer e identificar os elementos da linguagem plástica infantil e a sua evolução; Adquirir competências ao nível da didáctica da expressão plástica infantil.

3.3.3 Âmbito dos Conteúdos

A unidade curricular deste módulo, sendo de natureza teórico-prática, foi leccionada em sessões teóricas (6 horas no total) e práticas (30 horas no total), onde foram abordados os conteúdos previstos e desenvolvidas e exploradas as técnicas de expressão plástica em exercícios práticos de produção visual. As aulas teóricas foram expositivas e analíticas dos conceitos, das teorias, das obras, recorrendo à apresentação de livros, imagens, filmes, vídeos, documentários e visitas de estudo. As aulas práticas foram de experimentação de suportes, materiais e técnicas e da realização de exercícios práticos para a sua posterior apresentação em momentos de avaliação intercalar.

Conteúdos gerais

- As técnicas básicas de expressão plástica;
- O desenho, a pintura, a colagem, a ilustração, a modelação em barro, a pasta de papel, a máscara, etc.;
- A Arte como linguagem de expressão e comunicação visual;
- A Percepção visual e a forma plástica;
- Os elementos estruturais e compositivos da linguagem plástica;
- Os materiais, instrumentos e suportes de expressão plástica;
- Técnicas de expressão e práticas de representação nas vertentes bi e tri dimensionais; Processo criativo e análise crítica.

Conteúdos específicos:

- Pantomima com uma ou vários personagens;
- Teatro de Sombras feitas com todo o corpo, com as mãos e com a silhueta;
- O espectáculo das sombras;
- O Teatro Infantil a partir de situações quotidianas e a partir de obras literárias;
- Criação de cenários para as representações, de vestuário, e maquilhagem;
- Caracterização de personagens através da criação e construção de máscaras;
- Adequação de luzes e de músicas a cada representação;
- Escolha de materiais e suportes.

3.3.4 Metodologia de ensino/aprendizagem

A metodologia seguida baseou-se numa acção pedagógica que foi desenvolvida em processos de pesquisa individual e intervenção criativa. A análise dos temas de estudo foi antecedida e acompanhada de informação audiovisual, textos de apoio e de iniciativas culturais, como visitas de estudo a um museu. Posteriormente, foram desenvolvidos exercícios práticos, experiências com materiais e projectos globalizantes.

As aulas decorreram em regime de oficina de expressão na qual a componente prática foi valorizada, quando fundamentada pelo seu processo e conceito. Algumas sessões foram destinadas à apresentação de diapositivos, visualização de vídeos, filmes e documentários que incidiram sobre a prática da expressão plástica e dramática, numa abordagem que pretendia apresentar processos criativos. Outras aulas foram constituídas pela apresentação dos materiais, utensílios e suportes e pela demonstração prática das técnicas de expressão plástica, seguidas de experimentação, exploração e concretização de composições plásticas, num ambiente de cooperação e colaboração entre todos os intervenientes.

Nas actividades que envolviam a comunidade escolar, as alunas exploraram as técnicas abordadas, com crianças, fora das aulas. No final, fez-se a reflexão, discussão e avaliação das actividades realizadas.

As alunas completaram os portefólios com algumas actividades desenvolvidas e a reflexão sobre as mesmas.

3.3.5 Avaliação

Os critérios de avaliação tiveram em conta a participação nas actividades propostas; a experimentação; a compreensão dos problemas técnicos específicos e das soluções adequadas para os resolver; a inventividade; a criatividade; a qualidade estética e conceptual, coerência e qualidade na reflexão teórica e a auto-avaliação.

Como objecto de avaliação intercalar e final, foram constituídos e apresentados portefólios dos projectos realizados.

As actividades que envolviam a comunidade escolar também foram avaliadas.

A avaliação foi contínua e formativa, com ênfase na criatividade e desenvolvimento de projectos de trabalho, tendo em consideração as vertentes do conhecimento e domínio das matérias em estudo, bem como do empenhamento e participação na actividade escolar.

Os critérios de avaliação foram os seguintes:

- Participação activa nas sessões: 20%
- Trabalhos efectuados nas aulas e respectivo portefólio e relatório sobre os trabalhos de expressão plástica produzidos: 60%
- Reflexão teórica sobre o trabalho desenvolvido (a evolução plástica da aluna, sobre propostas de actividade de expressão plástica, os objectivos, a metodologia e os materiais, etc.) 20%

3.4 Concretização do projecto pedagógico

No início da realização do projecto, as alunas procuraram contextualizar a temática do módulo, efectuando uma pesquisa sobre os contos tradicionais.

Escolhidos os textos, fez-se uma análise e interpretação das histórias e as suas ilustrações, com o auxílio da professora de Língua Portuguesa que ajudou a elaborar os guiões de exploração ideológica. A interdisciplinaridade estendeu-se também à disciplina de Expressão Corporal, cujo professor participou nos ensaios gerais das actividades planeadas. A professora de Inserção Profissional na Dinâmica da Comunicação também colaborou na apreciação do desempenho das alunas.

Pretendeu-se apresentar o conto tradicional sob as diferentes formas de o representar (teatro de velcro, teatro de sombras, vídeo com a fotomontagem de imagens de personagens em plasticina, representação com fantoches).

No final, cada representação transformou-se numa actividade que envolveu a comunidade escolar. O produto final foi filmado e, posteriormente, analisada e avaliado.

O trabalho desenvolveu-se em quatro fases que passarei a apresentar.

1ª FASE: Enunciado da actividade

Planos de aulas nº 1 e 2:

Sumário: Introdução ao módulo Artes do Espectáculo.

Definição de objectivos e apresentação das actividades a desenvolver.

Actividade: Debate sobre o tema «A Arte como linguagem de expressão e comunicação visual».

Análise e discussão da planificação proposta.

Conteúdos: A Arte como linguagem de expressão e comunicação visual.

Recursos: folha com a planificação do módulo.

Fez-se a análise e discussão do enunciado entregue às alunas. Debateu-se os objectivos, as estratégias e a avaliação do módulo.

As alunas ficaram elucidadas sobre a organização dos conteúdos e tomaram consciência dos processos e das competências necessárias para a realização das tarefas propostas.

Para mim, o foco de atenção incidiu mais na acção do conhecimento do que propriamente nos conhecimentos em si, para que as alunas estivessem atentas aos seus próprios modos de pensar e nos procedimentos utilizados para resolver problemas (terem estratégias para ultrapassar o fracasso, ficarem atentas e compreenderem aquilo que lêem, etc.).

Durante uma aula, o processo de comunicação foi sempre conduzido por ele próprio, isto é, foi-se auto-construindo segundo um processo de escuta-troca, embora tenha tido um objectivo definido para não se dispersar.

Planos de aulas nº 3 e 4:

Sumário: Sensibilização para o teatro de animação.

Preparação da visita ao Museu da Marioneta.

Actividade: Visionamento de vídeos/powerpoints¹⁷/imagens que caracterizam diferentes tradições e culturas.

Comentários à apresentação multimédia que serviu de introdução ao tema.

Levantamento de questões que gostariam de ver esclarecidas.

Pesquisa de informação sobre o museu.

Conteúdos: O Teatro Infantil a partir dos contos tradicionais: o teatro com fantoches; o teatro de sombras feitas com todo o corpo, com as mãos e com a silhueta; apresentação de vídeos com pantomima e a fotomontagem de imagens de personagens em plasticina.

Recursos: Internet, Projector, Computador, livros.

A aula começou com um *brainstorming* para que as alunas expusessem o que sabiam sobre o teatro de animação e qual a sua finalidade num contexto escolar. Foi uma troca de ideias interessante e perceberam que poderia ser útil para a elaboração de recursos passíveis de serem utilizados no âmbito da sua futura actividade. Tiveram também a oportunidade de ver e comentar a apresentação de diapositivos, vídeos, filmes e documentários que incidiram sobre a prática da

¹⁷ Anexo III_ Material de apoio - Figura 27 – Apresentação sobre o teatro de animação

expressão plástica e dramática, numa abordagem que pretendeu apresentar processos criativos.

As alunas não revelaram muitos conhecimentos sobre marionetas mas mostraram-se interessadas em saber como fazê-las e trabalhar com elas. Começaram por pesquisar a localização do museu e de alguma informação que se encontra em vários sítios *Web*. Deste modo ficaram com alguma preparação para tirar melhor proveito da visita de estudo ao museu.

Estas aulas tiveram uma componente teórica, pois foram expositivas e analíticas dos conceitos, das teorias, das obras, recorrendo à apresentação de livros, imagens, filmes, vídeos e visita de estudo.

Planos de aulas nº 5 e 6:

Sumário: Visita de estudo ao Museu da Marioneta.

Actividade: Visita guiada ao Museu da Marioneta.

Conteúdo: Caracterização de personagens através da criação de marionetas.

Recursos: material exposto no Museu.

A visita guiada constou do visionamento da exposição que se encontra patente no Museu da Marioneta¹⁸ e que teve um carácter documental e informativo, sobre o “Mundo das Marionetas” ao longo dos tempos e dos continentes, procurando transmitir todo o fascínio daí proveniente. A informação disponível nas salas pareceu-me suficiente, embora um pouco dispersa em painéis, molduras, e legendas. O Serviço Educativo promoveu uma ligação entre o público escolar, o universo temático e as colecções do Museu, através de actividades programadas, de carácter pedagógico e lúdico, e abrangeu tanto a turma do curso profissional como a do infantil e do 2ºciclo que nos acompanhou.

Na visita foi feita uma viagem que começou no Oriente e passou por vários países com as suas tradições associadas a esta arte. Os alunos ficaram a conhecer diferentes tipos de marionetas que reflectem expressões culturais diversas. Foram utilizadas diversas ferramentas de apoio (imagens, vários tipos de marionetas) que permitiram aos alunos uma maior compreensão das diferentes técnicas de manipulação, expostas no Museu e aprenderam como podem ser utilizadas de forma pedagógica e educativa. Mostraram como se pode construir estas mesmas marionetas, adequadas a diferentes faixas etárias. O Museu da Marioneta

¹⁸ Retirado em 2011_ <http://www.museudamarioneta.pt>

disponibilizou um caderno de actividades que permitiu a continuação da exploração do universo das marionetas na sala de aula.

Com esta visita também pretendi que os alunos desenvolvessem o gosto e o respeito pela diversidade cultural.

Para além do aspecto informativo, a visita serviu como motivação para os trabalhos práticos que se seguiram.

Esta visita suscitou uma reacção muito positiva por parte das alunas.

Planos de aulas nº 7 e 8:

Sumário: Escolha dos contos para serem trabalhados no âmbito do projecto “O Conto tradicional”.

Exploração ideológica dos textos seleccionados.

Actividade: Pesquisa e recolha de informação relacionada com o assunto.
Interpretação da mensagem transmitida pelos contos.

Conteúdos: Análise crítica e processo criativo.

Recursos: Internet, Projector, Computador, livros.

Antes do trabalho de pesquisa, recorri mais uma vez ao *brainstorming* para ter a oportunidade de corrigir e ampliar os conhecimentos que as alunas tinham sobre o conto tradicional e, assim, entenderem melhor as suas funções.

As alunas recorreram tanto à Internet como aos livros disponíveis nas salas da infantil, para pesquisarem alguns contos tradicionais, muitos dos quais desconheciam. Seguiu-se uma interpretação da mensagem e da ilustração para um conhecimento mais profundo dos contos. A consciência da mensagem pedagógica a transmitir pelo conto é muito importante para uma melhor interpretação.

Feita a análise crítica às atitudes e sentimentos das personagens, abordou-se o processo criativo no sentido de sensibilizar as alunas para a dramatização dos contos.

A análise dos temas de estudo foi antecedida e acompanhada de informação audiovisual e de textos de apoio.

2ª FASE: Execução da actividade do projecto do Conto tradicional

Planos de aulas nº 9 e 10:

Sumário: Planificação da actividade do projecto do Conto tradicional

Actividade: Planificação das várias etapas estipuladas pelo projecto e definidas pelas alunas¹⁹. Escolha de materiais e suportes.

Conteúdos: Os materiais, suportes, técnicas e instrumentos de expressão plástica

Recursos: Informação recolhida pelas alunas, referente ao assunto.

Na planificação de cada actividade, as alunas indicaram os materiais que queriam utilizar. Para a realização dos fantoches, por exemplo, entregaram uma folha onde descreveram a história, as personagens e os materiais que pretendiam trabalhar. O requisito imposto na disciplina, neste caso dos fantoches, foi o de fazerem um mínimo de três personagens, em três técnicas diferentes para permitir uma exploração mais aprofundada dos materiais e possibilidades existentes e não se limitarem apenas a uma.

O objectivo destas aulas de “oficina” foi o de permitir a experimentação, a exploração e o aprofundamento das técnicas utilizadas na expressão plástica, e assim contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das alunas. Recorreram a técnicas já desenvolvidas nos módulos anteriores e a novas técnicas mais específicas, dentro do contexto da temática abordada. Por isso visou também a aquisição de conhecimentos e de competências nos domínios da expressão e comunicação plástica para o desenvolvimento pessoal, social e cultural da aluna e da futura educadora.

Incentivei também as alunas para um trabalho colaborativo, mostrando as vantagens da troca de ideias.

Planos de aulas nº 11 a 30:

Sumário: Execução²⁰ do projecto “Conto tradicional”.

1ªActividade: Realização dos fantoches.

2ªActividade: Preparação para o teatro de sombras²¹.

3ªActividade: Preparação de um vídeo através de fotomontagens²².

4ªActividade: Elaboração dos trajes representativos das personagens²³

¹⁹ Anexo V_ Exemplo de uma planificação de uma aluna.

²⁰ Anexo II_Figuras nº 18, 21, 22 e 24 (imagens tiradas em aula do processo de execução).

²¹ Anexo II_Figuras nº 16 (imagens tiradas em aula dos personagens e cenários anteriormente preparados no módulo de Oficina Criativa II).

²² Anexo II_Figuras nº 22 (imagens tiradas em aula da realização do vídeo que foi feito posteriormente no módulo de Tecnologia da imagem e multimédia).

Conteúdos: Caracterização de personagens através da criação de fantoches.

Criação de cenários para as representações, de vestuário, e maquilhagem.

Adequação de luzes e de músicas a cada representação.

Técnicas de expressão e práticas de representação nas vertentes bi e tri dimensionais.

Recursos: Plasticina, balões, cartolinas, acetatos, papéis diversos, pasta de papel, colas diversas, tesoura²⁴...

Estas aulas foram essencialmente práticas, de experimentação de materiais²⁵, suportes e técnicas, e da realização de actividades para a sua posterior apresentação.

Durante a realização de cada exercício, fui prestando um acompanhamento mais individual, explicando o melhor modo de trabalhar com o material. Transmíti-lhes a ideia de que é através de um esforço, tanto físico como mental, que se consegue um bom resultado. Este apelo serviu para acentuar a seriedade do trabalho que estavam a executar e a necessidade de um envolvimento e concentração no mesmo. Apesar de ser exigente, valorizei mais o processo de realização do trabalho do que o resultado final. As alunas sentiram-se, assim, desinibidas e motivadas para a execução das tarefas propostas.

Esta actividade proporcionou uma interdisciplinaridade com a disciplina de Expressão Corporal, onde aprenderam as diferentes formas de representação e escolheram o modo de se expressarem que mais lhes agradava para transmitir a mensagem das personagens. Também tiveram o apoio da disciplina de TPIE (prática profissional de orientação dos estágios), e puderam aprender um pouco da psicologia infantil e da forma de interagir melhor com o público-alvo. Foi uma experiência enriquecedora, e algumas alunas tomaram consciência do medo que tinham de enfrentar o público infantil, de tal maneira que ficaram bloqueadas por algum tempo.

Nesta fase, as alunas aprenderam diversas técnicas e modalidades de representação com o objectivo de as preparar para a dramatização dos contos. Produziram todo o tipo de adereços necessários a uma representação, utilizando diferentes materiais, tendo em conta a idade das crianças e as histórias exploradas.

A interdisciplinaridade e transversalidade dos conteúdos disciplinares resultaram bem.

²³ Anexo II_Figuras nº 19 e 20 - Estes trajes foram para apresentar às crianças os personagens da história antes do espectáculo começar.

²⁴ De acordo com a técnica seleccionada pelo aluno o material foi o necessário à execução do processo.

²⁵ Exemplos: técnica do balão, do gesso, da massa, colher de pau, reciclagem, da pasta de papel etc...

Durante esta fase, as alunas procederam a várias auto-regulações para avaliarem a execução das tarefas e fazerem as correcções necessárias. Após a tomada de consciência dos processos, das competências necessárias para a resolução da tarefa e, até mesmo, do seu produto, as alunas fizeram uma avaliação para decidir sobre possíveis ajustes necessários, seja nos processos, nas competências envolvidas ou no produto final. Receberam um *feedback* e fizeram uma reflexão que as situou em relação aos seus objectivos e reflectiram sobre o encaminhamento necessário para a concretização da tarefa proposta. Esta reflexão pretendia que as alunas tomassem consciência dos seus desempenhos.

Planos de aulas nº 31, 32 e 33:

Sumário: Apresentação dos trabalhos à comunidade escolar.

1ªActividade: Apresentação do teatro com fantoches²⁶ (Dia da criança).

2ªActividade: Apresentação do teatro de sombras²⁷ (Carnaval).

3ªActividade: Apresentação do vídeo através de fotomontagens (Carnaval).

Conteúdos: Apresentação de um projecto.

Recursos: Projector, tela de projecção, foco de luz branca, mesa de mistura, microfone, colunas, computador.

Depois de todas estas etapas, a comunidade escolar pôde assistir às representações dos contos, em dias diferentes. No dia da criança foi feita a apresentação do teatro com fantoches. Também foram desenvolvidas outras actividades lúdico-didácticas realizadas pelas alunas no ginásio e por outros alunos do 2ºciclo, como um concurso de espantalhos, o que permitiu uma interligação e convívio entre as turmas.

No dia da apresentação do teatro de sombras e do vídeo, que foi no Carnaval, também os alunos do 2ºciclo participaram com um desfile de *Cabeçudos* e de Chapéus de *Miró* construídos pelos meus alunos na disciplina de EVT.

Foram actividades muito apreciadas pela comunidade que assistiu.

Ao longo deste projecto, as alunas tiveram a oportunidade de desenvolver um trabalho colaborativo²⁸ que permitiu:

²⁶ Anexo II_Figuras nº 23 e 24

²⁷ Anexo II_Figuras nº 15

²⁸ Com base em Borges, M. Cristina (2001:48)

- Atingir objectivos mais enriquecidos;
- Promover a responsabilidade;
- Incentivar a interacção e valorização de conhecimentos;
- Favorecer as relações entre as alunas;
- Transformar a sua aprendizagem numa actividade social;
- Aumentar a satisfação pelo trabalho;
- Aumentar as competências sociais;
- Incentivar o pensamento crítico;
- Diminuir os sentimentos de isolamento e temor da crítica;
- Aumentar a auto-estima e integração no grupo;
- Fortalecer a solidariedade e respeito mútuos.

3ª FASE: Avaliação

Plano de aula nº 34:

Sumário: Avaliação do projecto “O conto tradicional”.

Actividade: Preenchimento de um registo de avaliações²⁹.

Conteúdos: A auto e hetero-avaliação.

Recursos: Grelhas de registo.

Ao longo de todo o processo, foram feitas avaliações informais com base na observação e prestação das alunas nas actividades propostas, com discussão acerca dos seus desempenhos, incentivando a auto e hetero-avaliação. Esta avaliação foi formativa, com a intenção de levar as alunas a aprenderem a fazer uma reflexão metacognitiva, uma tomada de consciência sobre a maneira como o trabalho decorria e as atitudes que tinham perante esse trabalho, no sentido de melhorarem os seus desempenhos.

A avaliação do produto final correspondeu aos critérios de avaliação que constam na disciplina de Expressão Plástica e que têm em atenção as competências a adquirir pelos alunos no Domínio cognitivo, com um peso de 70%, e no Domínio das atitudes e valores, com um peso de 30%, na avaliação total. O Domínio cognitivo, por sua vez, divide-se em 30% para o Saber e 40% para o Saber Fazer.

Foi uma avaliação contínua e formativa, com ênfase na criatividade e desenvolvimento de projectos de trabalho, tendo em consideração as vertentes do conhecimento e domínio das matérias em estudo, bem como do empenhamento e participação na actividade escolar.

²⁹ Anexo IV_ Grelhas de Avaliação

Como objecto de avaliação intercalar e final, foram constituídos e apresentados portefólios dos projectos realizados. As actividades desenvolvidas pelas alunas, envolvendo a comunidade escolar, também foram avaliadas pelas suas prestações e empenho.

4ª FASE: Reflexão individual do desempenho e respectiva avaliação sumativa para integração no portefólio

Sumário: Reflexão individual do desempenho e respectiva avaliação para constar no portefólio.

Actividade: Reflexão escrita.

Ao longo da execução do projecto, houve a preocupação de dar ênfase à reflexão sobre o trabalho desenvolvido para reforçar a consciência da importância do espírito crítico das alunas.

Com base num questionário³⁰, as alunas fizeram uma reflexão sobre o seu desempenho ao longo de todas as fases do projecto: o que correu bem e o que correu mal? Como melhorar?

No final do módulo, fez-se a reflexão, discussão e avaliação das actividades realizadas. As alunas entregaram e apresentaram oralmente os portefólios.

Como um conjunto de documentação seleccionada, comentada, organizada e contextualizada, o portefólio revela o percurso que a aluna fez, daí a importância que lhe atribuí. Ao longo da sua construção, as alunas tiveram oportunidade de interagir comigo no sentido de as orientar, o que lhes facilitou a compreensão dos aspectos mais relevantes nas suas aprendizagens. Deste modo, foram confrontadas com a necessidade de reflectir sobre o que fizeram, o que aprenderam e como progrediram.

Optei por dois tipos de portefólio:

O **Portefólio de documentação** do curso, no qual as alunas colocaram todos os trabalhos desenvolvidos na disciplina e que serviram como material de consulta, fazendo a ponte de ligação entre escola vs estágio. Para além dos trabalhos realizados, devidamente documentados com fotografias não só do produto final como também do processo de execução, contém ainda material de pesquisa e de recolha feita ao longo das tarefas, bem como o material fornecido nas aulas, como fichas, textos, planificações, critérios, entre outros. Documenta todas as fases do processo de

aprendizagem e é particularmente útil para fornecer uma visão de conjunto sobre o processo de aprendizagem.

O ‘Showcase’ Portefólio integrou algumas das actividades de estágio com as respectivas apresentações orais. A escolha foi feita pelas alunas e inclui também análises e reflexões críticas que ilustram os critérios de selecção dos trabalhos. Neste tipo de portefólio foram avaliados outros aspectos, como a oralidade e o desenvolvimento de artefactos audio-visuais, incluindo fotografia, videogramas, registos electrónicos do trabalho.

A elaboração do portefólio processou-se de acordo com as seguintes fases:

Fase 1 – Organização e planeamento

A fase inicial do portefólio implicou uma tomada de decisão da minha parte e das alunas. Foi necessário começar por colocar algumas questões essenciais logo no início do processo, de modo a que todas compreendessem a sua finalidade e o seu papel na monitorização e avaliação do seu próprio progresso. Algumas das questões-chave foram: Como seleccionar os materiais de modo a reflectir o que vou aprendendo? Como organizar e apresentar os itens, materiais, etc., que recolhi? Como manter e arquivar o portefólio?

Fase 2 – Recolha de elementos

Este processo envolveu a recolha de produtos considerados significativos e que reflectissem as experiências e objectivos dos alunos. Esta recolha baseou-se nos conteúdos específicos da disciplina, no seu processo de aprendizagem de acordo com os projectos e temas propostos.

Fase 3 – Reflexão

As reflexões metacognitivas feitas sobre o processo de aprendizagem e a monitorização da sua evolução a nível do conhecimento e competências chave foram essenciais. Os portefólios incluíram comentários e reflexões dos professores e outros intervenientes sobre os produtos e processos documentados.

Ao propor o portefólio, como elemento chave de avaliação em substituição de testes, pretendia ser diferente dos métodos tradicionais, nomeadamente ao alargar o contexto e o leque de situações que são objecto de avaliação.

IV. CONCLUSÃO

O presente trabalho deu-me a possibilidade de aprofundar e reforçar os meus conhecimentos, não só pelo contacto com autores de referência como pelas orientações de professores que me foram acompanhando, mas também pela prática que tive com as alunas e a minha reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido. Foram várias as questões que levantei no início, às quais posso agora compreender melhor.

Estava perante uma turma inserida num Curso Profissional, composta por alunas com determinadas características marcadas pela idade e pelo meio social onde vivem e que não estavam muito motivadas para a realização de tarefas escolares. Perante este facto levantava-se o desafio de criar condições necessárias para uma motivação e a adequação ao contexto profissional.

A minha planificação teve sempre em conta o cumprimento do programa apresentado para a disciplina, mas com a preocupação de adequar a teoria à prática profissional que estas alunas irão desenvolver no seu ambiente de trabalho, como se pode verificar através das actividades que apresentei, documentadas pelas fotografias.

Tendo em atenção que as alunas frequentam o Curso Técnico de Apoio à Infância, escolhi uma temática que proporcionasse a concretização de um projecto adequado ao estágio que desenvolviam junto às crianças do Jardim Infantil. Desta maneira surgiu o projecto de representação do conto tradicional.

As orientações metodológicas apresentadas pretenderam contribuir para que o processo de ensino aprendizagem potenciase a construção e apropriação dos diferentes sentidos inerentes às práticas artísticas. Por este motivo, as aulas tiveram um cariz teórico-prático, privilegiando os trabalhos práticos realizados pelas alunas na sala de aula e fora desta, onde são aplicados os conhecimentos teóricos adquiridos e aplicados directamente em contexto de estágio. Os trabalhos propostos foram elaborados por pequenos ou grandes grupos, fomentando o sentido de hábitos de trabalho em equipa, visto que no futuro contexto profissional irá acontecer o mesmo.

As estratégias escolhidas pretenderam fazer uma abordagem criativa e lúdica dos conteúdos, tendo em vista a aquisição de um leque de técnicas passíveis de serem aplicadas no âmbito da profissão. O projecto envolveu diversas formas de contar um conto (teatro de sombras, fantoches, figuras articuladas...), proporcionando o conhecimento de vários tipos de materiais e suportes. Neste projecto, as estratégias de ensino também favoreceram o desenvolvimento da forma de comunicar com o público-alvo. Sabia, desde o início, que queria aplicar estratégias metacognitivas e,

para tal, aprofundei os meus conhecimentos sobre esta matéria, pois considero que é muito importante a participação activa do aluno no seu próprio processo de aprendizagem.

Recorri várias vezes ao *brainstorming* para fazer o diagnóstico aos conhecimentos das alunas, na medida em que era uma forma de libertar os seus conhecimentos e a criatividade sem temores ou restrições. Por outro lado, era também uma maneira de incentivar o trabalho colaborativo e proporcionar uma reflexão sobre o que estava feito e o que era preciso fazer.

Incentivei o trabalho autónomo e, por vezes, servi-me dos erros que cometiam para reforçar a importância da reflexão na tentativa de resolverem algumas dificuldades.

Considero importante a elaboração do portefólio, embora no início as alunas pensassem que era um trabalho acrescido sem grande utilidade, mas depressa perceberam a sua importância. Procurei levantar questões que estimulassem a reflexão, dando espaço para a indução ou para a construção dedutiva por parte das alunas. Estas foram também encorajadas a explorar as consequências das suas escolhas e das suas decisões porque, se há de facto uma avaliação, elas devem ser capazes de reflectir sobre o que correu menos bem, o que deverão rejeitar porque não se adequa à sua pessoa e o que poderão utilizar porque foi a forma mais eficiente para atingir determinado objectivo.

Tive sempre a preocupação de incentivar a imaginação, a criatividade e a inovação que têm de estar presentes em todos os seres humanos e que são transversais a todas as áreas. A imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo ao fazer uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia.

A avaliação foi feita de forma contínua, através dos trabalhos realizados nas actividades de sala de aula, por observação directa das operações realizadas durante a execução dos trabalhos e intervenções orais. Existiu uma constante avaliação da criatividade e originalidade dos trabalhos apresentados, transversal a todos os módulos. A avaliação foi faseada, dentro dos parâmetros e critérios da disciplina aos quais as alunas têm acesso, tendo por base, o desenvolver do trabalho nas aulas, quer individualmente quer em grupo, o resultado final e a sua apresentação.

A nível de instalações no colégio, como não existe a área de Artes no Secundário, os meios disponíveis são limitados. No entanto, tentei dinamizar a comunidade escolar, dentro das minhas possibilidades, no intuito de contribuir para a motivação das alunas. Promovi várias exposições e algumas representações com a

participação de outras turmas. A reacção dos envolvidos nas actividades foi entusiasta, o que deixou as alunas mais confiantes nas suas capacidades de trabalho.

É de salientar a boa colaboração dos professores das outras disciplinas do Curso, o que permitiu estabelecer uma interdisciplinaridade em certos momentos do trabalho. As próprias alunas reconheceram esse empenho de todos os professores.

O facto de o Colégio ter alunos do pré-escolar facultou um trabalho directo com crianças muito pequenas, o que proporcionou um ambiente semelhante ao que as alunas irão encontrar na sua vida profissional, sendo este mais um factor de motivação.

No entanto, houve momentos difíceis, principalmente devido às características da turma, tal como já salientei. Revelaram uma progressão lenta na aquisição da autonomia, talvez por uma questão de comodismo e também por não estarem muito habituadas a intervir em todo o processo de trabalho, desde a planificação até à apresentação do produto final.

Considero que a interacção professora-aluna foi boa, apesar da minha exigência quanto ao nível da qualidade de trabalho e ao cumprimento de regras estabelecidas, mas também permiti uma certa liberdade, um certo à vontade às alunas durante as aulas. Quanto à interacção entre as alunas, de uma maneira geral foi boa mas, por vezes, sentia-se um clima de competitividade que nem sempre era positivo. A prática do trabalho em equipa também foi uma conquista que sofreu altos e baixos, dada a vivência que tinham noutros contextos.

Durante a aula, procurei dar um apoio individualizado, com a preocupação de que a aluna ultrapasse as suas dificuldades. Procurei motivá-las, valorizando os aspectos positivos e desvalorizando os que não eram tão bem conseguidos para que tivessem mais confiança nelas próprias.

Procurei transmitir métodos de trabalho e esforcei-me para que compreendessem a importância de serem elas a procurar as estratégias mais adequadas à sua maneira de ser para ultrapassarem as suas dificuldades, recorrendo à reflexão em vários momentos do processo.

A planificação do módulo apresentado foi cumprida mas os resultados da avaliação do desempenho das alunas poderia ser melhor se tivessem um empenho maior nas actividades propostas.

O uso do portefólio foi importante porque permitiu avaliar não só o produto mas também o processo de aprendizagem e, desta forma, constituiu um bom instrumento para apoiar a minha avaliação e reflexão sobre as minhas práticas de ensino, através da observação de como os alunos evoluíram nas suas

aprendizagens. Esta auto-avaliação (do desempenho) culminou num maior autoconhecimento para poder melhorar as minhas práticas pedagógicas.

Sem dúvida que o presente mestrado possibilitou-me um aprofundamento de conhecimentos que terão repercussões na minha prática lectiva. A formação reflexiva é essencial para que exista um debruçar sobre o que foi feito em aula, a forma de lidar com os alunos, os trabalhos que resultaram melhor, entre tantos outros aspectos a considerar.

Referências bibliográficas

ABRANTES, P. e Araújo, F. (coord.) (2002). *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*;

ALVES, M^a Palmira C. & Machado, E. A. (2008) *Avaliação com sentido(s)*. Santo Tirso. De Facto Editores;

ALVES, M^a Palmira C. (2004) *Currículo e Avaliação*. Porto, Porto Editora;

AMABILE, T., M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag;

ARENDT, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hills;

BARRETT, Maurice, (1982), *Educação em Arte - Coleção Dimensões*, Editorial Presença, LDA;

BENAVENTE, A., F. COSTA, António, MACHADO, Luís, C. NEVES, Manuela (1987), *Do outro lado da Escola*, Edições Rolim;

BOGDAN, R. S. e Biken. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora;

BORKOWSKI, J. G. & Muthukishna, N. Moving. (1992). *Metacognition into the Classroom: working model's and effective strategy teaching*. In. M. Pressley, K. R. & J;

BROWN, A. (1987). *Metacognition executive control, selfregulation, and other more mysterious mechanisms*. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (p. 65 – 116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

BROWN, A. L. (1978). *Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition*. In: R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

CAMPBELL, Linda, Campbell, Bruce & Dickinson, Dee. (2000) *Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- CARDINET, Jean (1993) *Avaliar é medir?* Rio Tinto, Edições Asa;
- CUNHA, A. (2004), *Novo Ensino Secundário, Reforma do Ensino Secundário*, CRIAP, Porto Asa;
- ESTRELA, A. & Nóvoa, A. (1999) *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto. Porto Editora;
- FERNANDES, Domingos (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa. Texto Editora;
- FIGARI, Gérard (1996) *Avaliar: Que Referencial?* Porto Editora;
- GAVELECK, J.R. & Raphael, T.E. (1985). *Metacognition and role of questioning activities, Metacognition, Cognition and Human Performan.*, vol. 2, Forrest-Presley & Co. Academic press.
- GRANGEAT, Miche, (1999). *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto Editora
- HADJI, Charles (1994) *A Avaliação, Regras do Jogo*, Porto, Porto Editora;
- JARDIM, Jacinto, PEREIRA, Anabela(2006), *Competências pessoais e sociais: guia prático para a mudança positiva*, Lisboa: edições asa;
- LANDSHEERE, V., G. (1981), "O domínio cognitivo", *Definir os Objectivos da Educação*, Moraes Ed.,;
- LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa (2002), *Avaliação das aprendizagens dos alunos, Novos contextos, novas práticas*, Asa;
- LOURENÇO, O.M. (1993)- *Crianças para o amanhã* - Porto Editora, Lda;
- LÜDKE, Menga; André, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária.
- MACHADO, F. (1991) *Currículo e Desenvolvimento Curricular*, Rio Tinto, Asa;

- MADOFF, Steven Henry, (2009), *Art School (propositions for the 21st century)*;
- MARUJO, H. N., Luís e Perloiro, Maria de Fátima (2002). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa, Editorial Presença;
- MATOS VILAR, A. (1994) *Currículo e Ensino: Para uma Prática Teórica*, Rio Tinto;
- MENDÉZ, Alvarez. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Armad Editora;
- NELSON, T. O. (1992). *Consciousness and metacognition*. *American Psychologist*, 51, 102-116;
- PACHECO, J.A. & Morgado, J. C. (2003) *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto Editora;
- PAIS, A & Monteiro, M. (1996) *Avaliação - Uma Prática Diária*, Lisboa, Editorial Presença;
- PARIS, S. & Winograd, P. (1990). *How metacognition can promote academic learning and instruction*. Em B. Jones & L. Idol (Orgs.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum Associates, pp. 15-52;
- PERRENOUD, Ph., (2001) *Porquê construir competências a partir da Escola?* CRIAP, Porto, Asa;
- PERRENOUD, Philippe. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, pp. 96 e 99.
- PINTO, J. & Santos, Leonor (2006) *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*, Lisboa, Universidade Aberta;
- PRADO-DIEZ, D. (1999). *EDUCREA: la creatividad, motor de la renovación esencial de la educación*. Colección Monografías Master de Creatividad, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico. Universidade de Santiago de Compostela.;

RESNICK, L. B. & Resnick, D. R. (1991). *Assessing the Thinking Curriculum: New Tolls for Educational Reform*. In Gifford e O'Connor (Eds.). *Changing Assessments*. Boston: Kluwer;

ROLDÃO, M.^a Céu (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*, Porto Editora;

ROLDÃO, M.^a do Céu, (1999) *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*, M. E., D.E. B., Lisboa Ed.Presença;

ROLDÃO, M.^a do Céu, (2003) *Competências e avaliação dos alunos in Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*, Lisboa, Ed.Presença;

SARDINHA, Idalina, (2006), *Arte e Pedagogia*, Celta Editora;

SCHRAW, G. (1998). *On the developmemt of adult metacognition*. In: C. Smith & T. Pourchot E. *Adult learning and development. Perspectives from educational psychology* (pp. 89-106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum;

SCHRAW, G., & Moshman, D. (1995). *Metacognitive theories*. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371;
T. Guthrie (Eds.) *Promoting Academic Competence and Literacy in School*, pp. 477-501. San Diego: Academic Press;

TOMASELLO, M. (1999). *The human adaptation for culture*. Cambridge, MA: Havard University press;

VIADEL, Marín Ricardo, (2005) – *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos Y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje Y la Enseñanza de las Artes Y Culturas Visuales*, Granada;

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge MA; Havard University press;

WATTS, R. (2007). *Teaching Art & Design 3-11: Reaching the Standard*, New York: Continuum International Publishing Group. p.168;

WEINERT, F. E. & Kluwe, R.H. (1987). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum, Associates;

YUSSEN, S.R. (1985). *The. Role of Metacognition in Contemporary Theories of Cognitive Development*. In: Metacognition, Cognition and Human Performance, vol. 1: Forrest-Presley & Co. Academic Press;

ZABALZA, M., (1993) *Os conteúdos Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Rio Tinto, Asa;

Publicações periódicas:

Roteiro para a Educação Artística_ Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI_ Lisboa 2006, Comissão Nacional da UNESCO.

The Journal of Social-Economics 33 (2004) 153-173, Elsevier;

VÁRIOS, (2010), *Estúdio I* (Número I), Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, ISBN: 9771647615803;

VÁRIOS, Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República (2011), *Educar, Educação para todos. Ensino na I república*, ISBN: 9789722718400;

Legislação de referência

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens dos diferentes percursos do nível secundário da educação;

Portaria n.º 1283/2006 de 21 de Novembro (**Técnico de Apoio à Infância**)

Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro – Aprova o estatuto do aluno dos ensinos básico e secundário;

Endereços electrónicos:

<http://www.cbdias.com>
<http://www.min-edu.pt/>
<http://www.apecv.pt/>
<http://redeibericadearte.blogspot.com/>
<http://www.infopedia.pt>
<http://scholar.google.pt/>
<http://www.tarumba.org/>
<http://www.museudamarioneta.pt>

V ANEXOS

Índice de Figuras

Anexo I - Imagens do Colégio

Figura 1 – Logótipo.	Figura 2 - Fachada do colégio.....	II
Figura 3 – Secretaria.....		II
Figura 4 – Salas de aulas.		II
Figura 5 – Biblioteca.....		II
Figura 6 – Laboratório de Ciências.		II
Figura 7 – Espaços verdes.		III
Figura 8 – Vista panorâmica.....		III
Figura 9 – Campos desportivos.....		III
Figura 10 – Refeitório.....		III
Figura 11 – Sala e Parque Infantil.....		III
Figura 12 – Berçário.....		III
Figura 13 – Horta Pedagógica.....		III
Figura 14 - Planta da sala de aula.		IV

Anexo II - Imagens dos trabalhos das alunas

Figura 15 – Teatro Sombras.....	V
Figura 16 – Personagem e cenários para teatro de sombras.....	V
Figura 17 – Jogo Ludico-didático.	V
Figura 18 – Máscaras de gesso.	V
Figura 19 – Trajes.....	VI
Figura 20 – Máscaras feita com caixa de sapatos.....	VI
Figura 21 – Máscaras com a técnica do balão.....	VI
Figura 22 – Cenários para o Vídeo com personagens de plasticina.	VII
Figura 23 – Actividades com Fantoches no respectivo fantocheiro e jogos didáticos	VII
Figura 24 – Fantoches (vários).....	VIII
Figura 25 – Exposição final de ano.....	VIII
Figura 26 – Exemplo de um Portefólio Digital de uma aluna (vários slides).....	IX

Anexo III - Material de apoio

Figura 27 – Apresentação sobre o teatro de animação.....	X
--	---

Anexo IV – Grelhas de avaliação

Grelha 1 – Grelha de avaliação do aluno.....	XI
Grelha 2 – Grelha de avaliação do professor.....	XII

Anexo V – Exemplo de uma planificação de uma aluna

Ficha 1 -. Ficha de preparação da narração de uma história.....	XIII
---	------

Anexo VI – Elementos para a visita de estudo

Requesição.....	XVI
Ficha de avaliação	XVII

Anexo I - Imagens do Colégio



Figura 1 – Logótipo.



Figura 2 - Fachada do colégio.



Figura 3 – Secretaria.



Figura 4 – Salas de aulas.



Figura 5 – Biblioteca.



Figura 6 – Laboratório de Ciências.



Figura 7 – Espaços verdes.



Figura 8 – Vista panorâmica.



Figura 9 – Campos desportivos.



Figura 10 – Refeitório.



Figura 11 – Sala e Parque Infantil.



Figura 12 – Berçário.



Figura 13 – Horta Pedagógica.

15	12	3	6	5	11	9
10						14
4						13
1						7
2						8
					Professor	

Figura 14 - Planta da sala de aula.

Anexo II - Imagens dos trabalhos das alunas



Figura 15 - Teatro Sombras.



Figura 16 – Personagem e cenários para teatro de sombras.



Figura 17 – Jogo Ludico-didático.



Figura 18 – Máscaras de gesso.



Figura 19 - Trajes.



Figura 20 - Máscaras feita com caixa de sapatos.



Figura 21 - Máscaras com a técnica do balão.





Figura 22 – Cenários para o Vídeo com personagens de plasticina.



Figura 23 - Actividades com Fantoques no respectivo fantocheiro e jogos didácticos (elaborado e organizado pelas alunas).

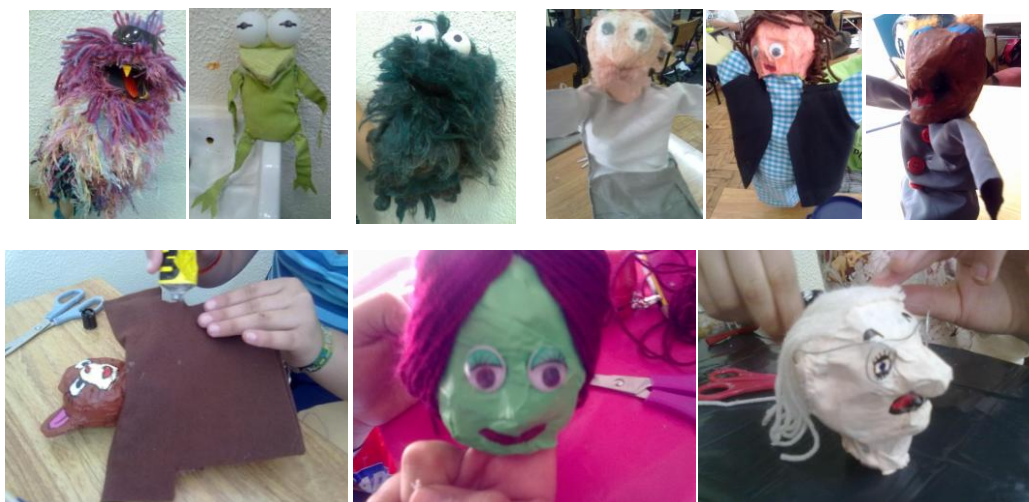




Figura 24 – Fantoches (vários).



Figura 25 - Exposição final de ano.

	<p>Curso Profissional Técnico de Apoio à Infância</p> <p>Duração de 3 anos</p> <p>de 2008 a 2011</p>	<h1>índice</h1> <p>Slide</p>																
<p>Portfólio Digital</p> 		<table><tr><td>- <u>Introdução</u></td><td>3</td></tr><tr><td>- <u>1º ano de Curso (2008/2009)</u></td><td>4</td></tr><tr><td>- <u>2º ano de Curso (2009/2010)</u></td><td>11</td></tr><tr><td>- <u>3º ano de Curso (2010/2011)</u></td><td>19</td></tr><tr><td>- <u>Estágio</u></td><td>29</td></tr><tr><td>- <u>Outros</u></td><td>42</td></tr><tr><td>- <u>Trabalho “Desenho Infantil”</u></td><td>45</td></tr><tr><td>- <u>Trabalho “Televisão: Que Futuro?”</u></td><td>49</td></tr></table>	- <u>Introdução</u>	3	- <u>1º ano de Curso (2008/2009)</u>	4	- <u>2º ano de Curso (2009/2010)</u>	11	- <u>3º ano de Curso (2010/2011)</u>	19	- <u>Estágio</u>	29	- <u>Outros</u>	42	- <u>Trabalho “Desenho Infantil”</u>	45	- <u>Trabalho “Televisão: Que Futuro?”</u>	49
- <u>Introdução</u>	3																	
- <u>1º ano de Curso (2008/2009)</u>	4																	
- <u>2º ano de Curso (2009/2010)</u>	11																	
- <u>3º ano de Curso (2010/2011)</u>	19																	
- <u>Estágio</u>	29																	
- <u>Outros</u>	42																	
- <u>Trabalho “Desenho Infantil”</u>	45																	
- <u>Trabalho “Televisão: Que Futuro?”</u>	49																	
<p>Patrícia Alexandra Rodrigues Tavares</p> <p>Data de Nascimento: 27/06/1990</p>																		









<h2 style="text-align: center;">Introdução</h2> <p>Este portefólio digital destina-se a dar a conhecer todos os trabalhos por mim realizados, ao longo destes três anos de curso.</p> <p>Irei colocar os trabalhos realizados nas aulas de Expressão Plástica, os trabalhos realizados no Estágio, e alguns feitos por mim, fora do curso, mas que tiveram como base, trabalhos feitos no mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Espero que gostem.</p>	<h3 style="text-align: center;">Conto Infantil</h3> <p>Objectivo: Dar a conhecer uma história sobre a amizade.</p> <p>Material: Velcro, feltro, materiais de desenho, tecido, papel dourado, lã, material de pintura, entre outros.</p> 
 <h3 style="text-align: center;">Fantochoes</h3> <p>Objectivo: Aprender a fazer fantoches.</p> <p>Material: Tecidos, guaches, cartão, pauzinhos, lã, fita de cetim, botões, massa de moldar, cola.</p>	<h3 style="text-align: center;">Fantocheiro</h3> <p>Objectivo: Dar a conhecer uma história sobre a amizade.</p> <p>Material: Velcro, feltro, caixa de cartão, tecido, papel prata, lã, canetas de feltro, fita de cetim, canetas de pintar em tecido.</p> 
 <h3 style="text-align: center;">Exposição</h3> <p>Objectivo: Aprender a organizar uma exposição.</p> <p>Material: Todos os trabalhos realizados ao longo do ano.</p>	<h3 style="text-align: center;">Fantoche</h3> <p>Objectivo: Ensinar a fazer um fantoche.</p> <p>Material: Vários tecidos, arame, pauzinhos, lã, missangas, agulha, linha, esponja eva.</p>  <p style="text-align: center;">Fantocheiro</p> <p>Objectivo: Ensinar a fazer um teatro de fantoches.</p> <p>Material: Madeira, tinta, dobradiças, tecido, vários materiais para decorações.</p> 
 <h3 style="text-align: center;">Fato de Joaquina</h3> <p>Objectivo: Trabalhar o Carnaval e a Primavera.</p> <p>Material: Ligas de gesso, estrelas, cola branca, cola quente, elástico, feltro, cartolina duplex, arame fofo, pompons, fita de cetim, tecido, papel crepe, guache, tinta spray, e rolos de papel higiénico.</p>	<h3 style="text-align: center;">Teatro de Sombras</h3> <p>Objectivo: Trabalhar a sombra.</p> <p>Material: Cartolina duplex, cartão grosso, guache, tesoura, x-acto, cola líquida, lápis de cera, rolo de cozinha, celofan de várias cores, cartolina canelada castanha, cola quente, canetas de feltro, pauzinhos, canetas de acetato, lã vermelha, olhinhos, papel crepe de várias cores, folha de acetato, cola batom.</p> 

Figura 26 – Exemplo de um Portefólio Digital de uma aluna (vários slides).

Anexo III - Material de apoio



Figura 27 – Apresentação sobre o teatro de animação.

Anexo IV - Grelhas de avaliação

Grelha 1 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DO ALUNO.

Nome de aluno _____ nº _____ Turma Ano _____

Utilizo as técnicas de acordo com as informações transmitidas pelo professor						
Compreendi as regras de representação das formas bi e tri- dimensionais						
Aplico as regras de representação das formas bi e tri- dimensionais						
Utilizo e compreendo o processo de design						
Expresso as minhas ideias através da representação plástica						
Observo, compreendo e registo as qualidades visuais do meio envolvente das personagens e Cenários						
Apresento o meu Portefólio completo e organizado						
Respeito as regras						
Sou assíduo e pontual						
Trago o material necessário para as aulas						
Sou atenta às explicações da professora						
Sou empenhada e organizada e limpa no meu trabalho						
Revelo iniciativa e criatividade						
Cumpro as tarefas que me são propostas						
Respeito a opinião dos outros						

NOMENCLATURAS: A- SMB; B-SB; C-S; D-SP e E-NS

Grelha 2 - GRELHA DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR.

Identificação		DOMÍNIO COGNITIVO									DOMÍNIO SÓCIO-AFECTIVO							
		TÉCNICAS			CONCEITOS	PROCESSOS		PERCEPÇÃO e REPRESENTAÇÃO DO REAL			Respeito pelas regras	Assiduidade e pontualidade	Empenho e organização	Iniciativa e criatividade	Autonomia no trabalho	Apresentação de trabalhos limpos e cuidados	Participação em trabalhos de grupo	Respeito pelos outros
		Domínio	Adequação	Expressão	Compreensão e Planificação de tarefas a desenvolver	Utilização e compreensão do	Expressão de ideias e através da rep. plástica	Observação, compreensão e registo das qual. visuais do meio	Representação com rigor e expressividade	Concretização/Produção								
Nº	NOME																	
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		

NOMENCLATURAS: SMB; SB; S; SP e NS

Anexo V - Exemplo de uma planificação de uma aluna

Ficha 1 – Ficha de preparação da narração de uma história

Título:		
Extraído do livro: Autor:		
Sinopse:		
Conflito principal:		
Nome, descrição e função dos personagens principais:		
Nome e função dos personagens secundários:		
Personagens supérfluos:		
Cenário:		
Introdução:		
Enredo:		
Ponto Culminante:		
Desfecho:		
Possibilidade de uso de recursos auxiliares:	Dramatização Quadros Fantoche Teatro de velcro	Maqueta Teatro de Sombras Marionetas Outros
Interacções possíveis com as crianças.	Actividades (datas a definir)	
Jogos, dinâmicas, trabalhos manuais que podem ser utilizados após a narração:		

Planificação do fato e máscara do teatro de Sombras

História: “O Natal”.

Grupo: Magda Antunes, Melissa Cardoso, Patrícia Capitão e Cristiana Pinto.

Personagens: Pai Natal – Patrícia Capitão;

Menino – Melissa Cardoso;

Menina – Cristiana Pinto;

Mãe – Magda Antunes.

Planificação da personagem – Mãe:

Descrição da máscara:

1. Estrutura: Gesso.
2. Decoração: Tinta guache.

2. Decoração: Tiras de jornal, na vertical; Bolas em papel crepe.

Sapatos:

Descrição do fato:

Vestido:

1. Estrutura: Arame.

1. Estrutura: Cartolina.
2. Decoração: Tiras de jornal, na vertical; Bolas coloridas com guache.

Desenho do fato e máscara:

Planificação das Personagens do teatro de sombras



1. Planificação da personagem – Pai Natal:

Estrutura: Cartão Duplex.

Articulação: Ates; Fio/Linha; Pauzinhos.

Decoração: Acetato; Papel Crepe; Algodão; Botões;

2. **Planificação da personagem – Boneco de Neve:****Estrutura:** Cartão Duplex.

Articulação: Ates; Fio/Linha; Pauzinhos.

Decoração: Acetato; Flocos de neve; Pauzinhos; Botões; Papel crepe.

3. **Planificação da personagem – Renas/Trenó:****Estrutura:** Cartão Duplex.

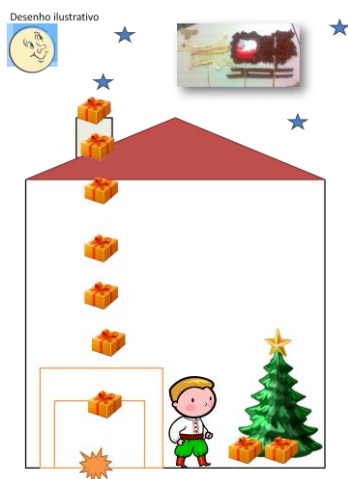
Articulação: Ates; Pauzinhos.

Decoração: Acetato; Tecido; Lã; Pauzinhos.

Desenho das personagens:

- 1ª – Pai Natal;
- 2ª – Boneco de Neve;
- 3ª – Renas/Trenó.

Vídeo da plasticina



• História

- Era noite de Natal... Todos os meninos esperavam nas suas casas pela chegada do Pai natal. O Pai Natal vem do Pólo Norte guiado pelas suas grandes e belas renas e demora muito muito tempo até chegar ao nosso país, até chegar a Portugal! A menina Maria está bem quentinha na sua casa com a lareira sempre com a lenha a arder. As crianças esperam pelo Pai Natal muito ansiosos pelos presentes que ele deixa sempre no maior pinheiro da floresta.
- A mãe sabe que as prendas são muito caras e que tem de pedir poucas porque são muitas crianças no Mundo.
- Entretanto, o Pai Natal estava quase a chegar... Ao longe via-se uma estrela cadente a mover-se, muito brilhante e bela. O Pai Natal devia estar quase a deixar as prendinhas no pinheiro grande.
- De repente ouviu-se um sino... Era o Pai Natal. A Maria saiu a correr de casa em direcção ao pinheiro grande e ficou muito feliz porque o Pai Natal tinha deixado as prendas para ela e para a sua família.
- O Pai Natal continuou a sua viagem com as suas renas e distribuiu prendinhas a noite inteira, pelo Mundo todo.

Anexo VI - Elementos para a visita de estudo



Visita de Estudo

REQUISIÇÃO

COMUNICAÇÃO À DIRECÇÃO PEDAGÓGICA

(Enviar para “gabapoio@cbdias.com” com a antecedência mínima de 8 dias)

Local a visitar: Museu da Marioneta		
Data: 17 de Março		
Hora de saída	9h00	
Hora provável de chegada	13h00	
Âmbito:	Disciplina de Expressão Plástica	
▪ Departamento	Artes	
▪ Grupo	Artes	
Intervenientes	Ano(s) / Turma(s)	12ºano TAI
	Professores acompanhantes	A confirmar
	Nº alunos:	15
Objectivos	Incentivar o gosto pela Arte e contacto com o Museu; Sensibilizar os alunos para a Arte; Desenvolver o sentido crítico e estético; Contribuir para a formação pessoal, social e cultural dos alunos.	
Disciplinas/ Áreas envolvidas	Disciplina de Expressão Plástica	
Entrada	€	Total : €
Transporte	€	

Data: 2 de Março de 2011

O Professor responsável: Ana Louro



Visita de Estudo

Ficha de Avaliação

Entregar no Gabinete de Apoio no prazo máximo de oito dias após a realização da visita

Designação: Museu da Marioneta
Calendarização: 17 de Março
Destinatários (Ano(s)/ Turma(s): 12ºano TAI

Intervenientes	Avaliação
Alunos	<p>Sobre a visita, as actividades foram:</p> <p>Pouco interessantes <input type="checkbox"/> Interessantes <input checked="" type="checkbox"/> Muito interessantes <input type="checkbox"/></p> <p>O comportamento do grupo foi:</p> <p>Insatisfatório <input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Bom <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Outras observações: (Aspectos positivos e negativos)</p> <p>As alunas foram participativas e gostavam de ter tido mais tempo para ver tudo, no entanto as alunas referiram que na visita guiada aprenderam muito, a sua maioria foi pela primeira vez a um museu e consideraram que estava bem organizado pela Instituição.</p>
Professores	<p>Modalidades de avaliação implementadas com os alunos:</p> <p>Ficha formativa preenchida durante a visita de estudo, um questionário e as apresentações alusivas à temática "O museu e a marioneta". E a reflexão através feita pelas alunas sobre todo o processo que terminou na visita de estudo.</p>

Avaliação da actividade pelo(s) docente(s):

Os objectivos da visita foram cumpridos:

Na integra ☒ Parcialmente ☐ Aquém do esperado ☐

Durante a visita, as actividades foram:

Pouco interessantes ☐ Interessantes ☐ Muito interessantes ☒

O comportamento do grupo foi:

Insatisfatório ☐ Satisfatório ☐ Bom ☒

Observações (participação e interesse dos alunos; comportamento, quando relevante quer pela positiva, quer pela negativa; incidentes; avaliação global;...)

A participação das alunas foi boa, devido à preparação prévia da visita e das fichas formativas entregues pela professora sobre o Museu. De um modo geral não aconteceu nenhum incidente a referir e a avaliação global foi positiva.

Sugestões para as próximas visitas:

Complementar esta visita que teve uma abordagem teórica com actividades inseridas no âmbito das oficinas de expressão plástica.

O Professor responsável, _____ Data ____/____/____

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em primeiro lugar a todos aqueles que contribuíram directa ou indirectamente para a elaboração deste relatório.

Ao professor orientador Doutor Hugo Ferrão, pelas suas sempre sábias palavras que desde cedo me encaminharam neste percurso, pela sua disponibilidade e amabilidade de prestar a sua magnífica biblioteca.

Ao professor cooperante Paulo Antunes, por todo o apoio prestado ao longo deste mestrado e por partilhar comigo algumas das suas experiências lectivas que me enriqueceram como docente.

Às alunas da turma do 12º ano, mencionadas no presente Relatório, que me permitiram desenvolver este tema e aplicar diariamente todas as teorias e me deram a possibilidade de mostrar os seus trabalhos como um exemplo da actividade desenvolvida.

A todos os professores que leccionaram o Mestrado em Ensino, da Universidade de Lisboa, que solidificaram os meus conhecimentos e me permitiram entender e realizar melhor a prática lectiva.

Aos meus colegas de mestrado com quem muitas vezes partilhei tanto angústias como sabedorias, sempre disponíveis a colaborar e a trocar informações preciosas.

E por fim gostaria de agradecer à minha família por toda a ajuda que me deu.